



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANDERSON DE SANTANA LINS

**DESENVOLVENDO A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DE *SMARTPHONES*:
LEITURAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO**

Recife

2021

ANDERSON DE SANTANA LINS

**DESENVOLVENDO A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DE *SMARTPHONES*:
LEITURAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

L759d Lins, Anderson de Santana
Desenvolvendo a intertextualidade a partir de *smartphones*: leituras compartilhadas na formação do leitor contemporâneo / Anderson de Santana Lins. – Recife, 2021.
206p.: il.

Orientador: Antônio Carlos dos Santos Xavier.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui referências e anexos.

1. Leitura. 2. Intertextualidades. 3. Tecnologias digitais. I. Xavier, Antônio Carlos dos Santos (Orientador). II. Título.

410 CDD (22. ed.)
UFPE (CAC 2021-121)

ANDERSON DE SANTANA LINS

**DESENVOLVENDO A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DE *SMARTPHONES*:
LEITURAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 09/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Roxane Helena Rodrigues Rojo (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas

À minha avó Olga (in memoriam): sem teu amor, minha vida seria um exílio.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Hellyn, pelo amor, apoio e indispensável força nessa caminhada, “coautora” não apenas deste árduo trabalho, mas também de minha vida. Sem sua paciência e compreensão, esta pesquisa não teria caminhado. Você é a mestra de meu barco.

Ao Rafael, meu “Rafaollo”, meu pequeno professor, por me lembrar que nesta vida serei sempre um aprendiz; e, principalmente, por ser a raiz das minhas “pequenas alegrias da vida adulta”.

A minha mãe, Andréia, por ser um importante sustentáculo em minha existência.

Ao meu pai, André, cuja presença na minha vida tem sido uma grande inspiração.

Aos meus amados padrinhos, Fernanda e Amauri, por me ensinar o valor da generosidade em nossas vidas.

Ao meu irmão, André, pelo companheirismo de uma vida toda.

Aos meus queridos tios, Maria José, Jailton, Maria do Carmo e Edna, pelo afeto desde sempre.

A minha avó, Agnair, mulher de coragem e personalidade, obrigado por me inspirar.

Ao Professor Antônio Carlos Xavier, pela valiosa contribuição na construção dessa pesquisa, por meio de suas ricas orientações.

À Professora Suzana Cortez, pela forma humana de compreender e alertar algumas lacunas existentes neste trabalho.

Aos professores e professoras Roxane Rojo (UNICAMP) Lucas Pazzolini (UFS/Seed) e Rinalda Arruda Fernanda Arruda de Barros (UPE), que compuseram a banca e teceram indispensáveis contribuições na construção desta investigação.

Aos professores do PPGL-UFPE, Alberto Poza, Vicente Masip, Siane Góis, pela inesgotável contribuição em minha formação humana e profissional.

À amiga querida Nathaly Ramos, por ser quem é na vida dos amigos: fundamental; pela leitura atenta e crítica das versões preliminares desta pesquisa. Sua amizade me faz entender o sentido dos versos “quem tem um amigo tem tudo” do Emicida.

À amiga querida e ex-professora Rebeca Lins (UPE), por se fazer tão presente ao longo dessa caminhada, pelas palavras de apoio e, sobretudo, por não desistir de mim.

À Angela Paiva Dionisio, pela enorme contribuição em minha formação, por mostrar que a academia é, também, o lugar do afeto.

Às Professoras Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa e Lila, por terem

plantando – ainda na graduação – a sementinha que fez, em mim, florescer o desejo de ser, ininterruptamente, um pesquisador.

Às minhas irmãs, Ananda e Bárbara, por toda uma vida juntos.

Aos estimados colegas do Curso, com os quais pude, sobretudo, dialogar.

Aos amigos da Escola Estadual Alzira da Fonseca Breuel, pela união, parceria e pela forma como compreendem a Educação: um instrumento de resistência e mudança.

Aos alunos da Escola Estadual Alzira da Fonseca Breuel, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Aos meus professores da Educação Básica, por tudo o que sei.

Aos trabalhadores e trabalhadoras desse país, sobretudo aos trabalhadores em educação, por carregarem o Brasil nas costas ladeira acima.

“(...) Este lugar é uma maravilha Mas como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte Como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte. A ponte não é de concreto, não é de ferro Não é de cimento A ponte é até onde vai o meu pensamento (...)” (LENINE e QUEIROGA, 2015)

Apresento a vocês aqueles que lhe precederam e o mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter medo do escuro e das sombras. Para que você possa pouco a pouco viver sem mim, pensar em si como uma pessoinha distinta e, em seguida, elaborar as múltiplas separações que precisará enfrentar. Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as linhas lidas. (PETIT, 2019, p. 21-22)

RESUMO

Nesta pesquisa, articulamos uma discussão acerca do uso de dispositivos tecnológicos com vistas ao desenvolvimento da intertextualidade para a construção de sentido e compreensão textual, em contexto escolar. Nosso objetivo principal foi analisar o uso das tecnologias digitais no estudo da intertextualidade como mecanismo indispensável à leitura proficiente em uma turma final do Ensino Médio, numa escola pública da Região Metropolitana do Recife. Especificamente, analisamos como se deu a apropriação do mecanismo da intertextualidade como estratégia para o desenvolvimento da leitura mediada por uma plataforma *online* para tecnologias digitais, sobretudo o *smartphone*. Investigamos também o desempenho dos estudantes voluntários ao realizar as atividades inseridas na plataforma online. Frente a isso, esta pesquisa alinhou-se à perspectiva da Linguística Textual, por compreender o texto como um evento irrepetível e constituído pela combinação de diferentes sistemas semióticos (CAVALCANTE *et. al.*, 2019), bem como à Pedagogia dos Multiletramentos, que entende a escola como *locus* do desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos diante das novas formas de ler e escrever, oriundas da diversidade de linguagens e pluralidade cultural. Para tanto, recorremos à concepção de texto e ensino de leitura posto em Marcuschi (2008, [1983]2012), Koch ([2002]2015, [1997]2018, [2004]2020), Cavalcante (2012), Koch e Elias ([2006]2018) Adam (2017), Elias (2017), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) e Kleiman ([1992]2016). Quanto à noção das intertextualidades, adotamos a proposta de Carvalho (2018), que apresenta um reagrupamento das categorias analíticas dos recursos intertextuais, considerando a diversidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos. Além disso, no que diz respeito às concepções de hipertexto, tecnologias digitais a favor da aprendizagem e multiletramentos, lançamos mão, principalmente, das contribuições de Xavier (2002, 2006, 2009, 2013a, 2013b), Rojo (2012, 2013a, 2013b) Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), *New London Group* (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) e Kess (2000, 2003). Empregando uma abordagem qualitativa, este trabalho constituiu-se como uma pesquisa-ação e a fim de torná-la exequível foi construída e proposta uma plataforma *online*, intitulada “Leituras Compartilhadas”, através da qual os estudantes tiveram acesso à textos previamente selecionados e, em seguida, responderam os questionários propostos. O resultado confirmou nossa hipótese de que o uso da tecnologia digital, por possibilitar a leitura de hipertextos, é

contributivo no desenvolvimento das intertextualidades enquanto mecanismo inerente à construção de sentido do texto.

Palavras-chave: Leitura; Intertextualidades; Tecnologias digitais.

RESUMEN

En esta investigación, articulamos una discusión acerca del uso de dispositivos tecnológicos con vistas al desarrollo de la intertextualidad para una construcción de sentido y comprensión textual, en el ámbito de la escuela. Nuestro principal objetivo para el análisis del uso de la tecnología digital es un estudio de la intertextualidad como mecanismo indispensable a la lectura proficiente en una clase de estudiantes de la Enseñanza Media, en una escuela pública de la Región Metropolitana de la ciudad de Recife. Específicamente, analizamos como ocurrió la apropiación del mecanismo de la intertextualidad como estrategia para el desarrollo de la lectura mediada por una plataforma online para tecnologías digitales, sobretudo el smartphone. Investigamos también el desempeño de los estudiantes voluntarios que hicieron algunas actividades insertadas en la plataforma online. Ante eso, esta pesquisa se alinea a la perspectiva de la Lingüística Textual, por comprender el texto como hecho irrepetible y constituido por la combinación de diferentes sistemas semióticos (CAVALCANTE *et. al.*, 2019), así como a la Pedagogia de Multiletramentos, que comprende la escuela como locus del desarrollo de las habilidades y competencias de los sujetos ante a las nuevas formas de leer y escribir, originadas de la diversidad de lenguajes y pluralidad cultural. Por lo tanto, recurrimos a la concepción de texto y enseñanza de lectura puesta en Marcuschi (2008, [1983] 2012), Koch ([2002] 2015, [1997] 2018, [2004] 2020), Cavalcante (2012), Koch e Elias ([2006] 2018) Adam (2017), Elias (2017), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) y Kleiman ([1992] 2016). Con relación al concepto de intertextualidades, adoptamos la propuesta de Carvalho (2018), que presenta una reagrupación de las categorías de análisis de los recursos intertextuales, considerando la diversidad de lenguajes presente en los textos contemporáneos. Además, referente a las concepciones de hipertexto, tecnologías digitales en favor del aprendizaje y multiletramentos, utilizamos, principalmente, las contribuciones de Xavier (2002, 2006, 2009, 2013a, 2013b), Rojo (2012, 2013a, 2013b) Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) y Kess (2000, 2003). Adoptando un abordaje cualitativo, esta investigación se construyó como una pesquisa-ación y con el objetivo de hacerla factible fue construida y propuesta una plataforma online, titulada “Leituras Compartilhadas”, a través de la cual los estudiantes tuvieron acceso a textos previamente seleccionados y, después, contestaron los cuestionarios propuestos. El resultado confirmó nuestra hipótesis de que el uso de la tecnología digital, por posibilitar la

lectura de hipertextos, tiene contribución en el desarrollo de las intertextualidades mientras funciona como mecanismo inherente a la construcción del sentido del texto.

Palabras-clave: Lectura; Intertextualidades; Tecnologías digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Printscreen</i> 01 da dissertação de Ramos (2014).....	30
Figura 2 – <i>Printscreen</i> 02 da dissertação de Ramos (2014).....	32
Figura 3 – <i>Printscreen</i> da dissertação de Mota (2016).....	37
Figura 4 – <i>Printscreen</i> da tela inicial da Plataforma de Leituras Compartilhadas.....	47
Figura 5 – <i>Printscreen</i> da página “Estações digitais intertextuais” da PLC.....	48
Figura 6 – <i>Printscreen</i> da subpágina “Estação digital 02: citação” da PLC.....	49
Figura 7 – Relações intertextuais.....	60
Figura 8 – Reagrupamento das relações intertextuais.....	61
Figura 9 – Meme “Artes Depressão”	62
Figura 10 – Meme “Não podemos publicar”	63
Figura 11 – Anúncio publicitário “Eros Preservativo”	64
Figura 12 – <i>Printscreen</i> do vídeo “Chocolate com laranja”	65
Figura 13 – Meme “Bode Gaiato”	67
Figura 14 – Anúncio “Honda”	68
Figura 15 – Infográfico Peculiaridades dos hipertextos, segundo Xavier (2010).....	76
Figura 16 – Os sistemas multimodais e seus elementos.....	85
Figura 17 – Memes.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O que você gosta de ler?.....	91
Gráfico 2 – Na escola, você sente-se motivado a ler?.....	92
Gráfico 3 – Você dispõe de quais dos dispositivos tecnológicos listados abaixo?.....	93
Gráfico 4 – Em que suporte você costuma ler mais?.....	94
Gráfico 5 – Item 01 do texto <i>Canção do Exílio</i>	100
Gráfico 6 – Item 02 do texto <i>Canção do Exílio</i>	101
Gráfico 7 – Item 01 do texto <i>Uma canção</i>	102
Gráfico 8 – Item 02 do texto <i>Uma canção</i>	103
Gráfico 9 – Item 01 do texto <i>Marginália II</i>	104
Gráfico 10 – Item 02 do texto <i>Marginália II</i>	105
Gráfico 11 – Item 01 do texto <i>O grito</i>	110
Gráfico 12 – Item 02 do texto <i>O grito</i>	111
Gráfico 13 – Item 01 do texto <i>Releitura de O grito</i>	112
Gráfico 14 – Item 02 do texto <i>Releitura de O grito</i>	113
Gráfico 15 – Item 01 do texto <i>Releitura de obras clássicas</i>	114
Gráfico 16 – Item 02 do texto <i>Releitura de obras clássicas</i>	115
Gráfico 17 – Item 01 do texto <i>Tudo junto e misturado</i>	121
Gráfico 18 – Item 02 do texto <i>Tudo junto e misturado</i>	122
Gráfico 19 – Item 01 do texto <i>Brega-funk em revisão</i>	123
Gráfico 20 – Item 02 do texto <i>Brega-funk em revisão</i>	124
Gráfico 21 – Item 03 do texto <i>Brega-funk em revisão</i>	125
Gráfico 22 – Item 01 do texto <i>Geisiely com Y</i>	130
Gráfico 23 – Item 02 do texto <i>Geisiely com Y</i>	131
Gráfico 24 – Item 01 do curta-metragem.....	132
Gráfico 25 – Item 02 do curta-metragem.....	133
Gráfico 26 – Item 01 do texto <i>Notícia que TSE ia combater fake news era Fake News</i>	139
Gráfico 27 – Item 02 do texto <i>Notícia que TSE ia combater fake news era Fake News</i>	140
Gráfico 28 – Item 01 do texto <i>Não compartilhe Fake News</i>	141
Gráfico 29 – Item 02 do texto <i>Não compartilhe Fake News</i>	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas adotadas nas pesquisas encontradas na CAPES e BDTD.....	25
Quadro 2 – delimitação de 03 pesquisas encontradas na CAPES e BDTD.....	26
Quadro 3 – Subseções da análise do objeto da pesquisa de Ramos (2014).....	29
Quadro 4 – Percurso metodológico de ensino de literatura na proposta interventiva de Mota (2016).....	34
Quadro 5 – Gêneros analisados na pesquisa de Pára (2015).....	38
Quadro 6 – Trajetória da LT, segundo Koch ([2004]2020).....	52
Quadro 7 – Categorias analíticas das intertextualidades trabalhadas no ensino médio.....	96
Quadro 8 – Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 01.....	106
Quadro 9 – Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 02.....	115
Quadro 10 – Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 03.....	126
Quadro 11 – Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 04.....	134
Quadro 12 – Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 05.....	143

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
RMR	Região Metropolitana do Recife

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	24
2.1	LEITURA, INTERTEXTUALIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACEDÊMICO-CIENTÍFICAS?.....	28
2.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
2.2.1	Tinha uma Pandemia no meio do caminho.....	42
2.2.2	O universo da pesquisa: os sujeitos voluntários.....	45
2.2.3	Leituras compartilhadas: uma plataforma online de leituras.....	46
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	51
3.1	AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E ENSINO DE LEITURA À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	51
3.2	INTERTEXTUALIDADES: PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO.....	57
3.3	HIPERTEXTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS.....	69
3.3.1	Tecnologias: estabelecendo conceitos.....	69
3.3.2	Tecnologias Digitais a favor da aprendizagem: o hipertexto na sala de aula.....	74
3.3.3	Pedagogia dos Multiletramentos: outro ensino de línguas possível.....	79
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	88
4.1	LEITURA E TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: (RE)CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
4.2	ENSINO DE INTERTEXTUALIDADES POR MEIO DE TECNOLOGIA DIGITAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	95
4.2.1	Alusão: a primeira estação intertextual.....	97
4.2.2	Paródia: a segunda estação intertextual.....	106
4.2.3	Citação: a terceira estação intertextual.....	116
4.2.4	Transposição: a quarta estação intertextual.....	126
4.2.5	Imitação de Gênero: a quinta estação intertextual.....	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	148
	ANEXO A - PALAVRA-CHAVE 01: LEITURA, INTERTEXTUALIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	155

ANEXO B - PALAVRAS-CHAVE 02: LEITURA INTERTEXTUAL	
MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL.....	172
ANEXO C - PALAVRA-CHAVE 01: LEITURA, INTERTEXTUALIDADE	
E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	192
ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA.....	201
ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UFPE.....	202

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não há dúvida de que o papel desempenhado pela linguagem na vida humana seja fundamental. Por meio desse engenhoso instrumento, conseguimos realizar ações no mundo e interagir com os outros. Frente a isso, esta pesquisa alinha-se à perspectiva da Linguística Textual (doravante LT), que compreende a língua como interação social e o texto é visto como um evento irrepetível, constituído pela combinação de diferentes sistemas semióticos (CAVALCANTE *et. al.*, 2019). Lançamos mão ainda das reflexões propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos, que entende a escola como *locus* do desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos diante das novas formas de ler e escrever, oriundas da diversidade de linguagens e pluralidade cultural, tornando possível novos vislumbres no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Assim, alinhando-se a tal perspectiva, concebemos o texto como “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. [...] **atividade interativa** altamente complexa de produção de sentidos.” (KOCH, [2004]2020, p. 44, destaques da autora). Logo, o texto é aqui compreendido sob a ótica da interação.

Nesse sentido, considera-se a leitura como uma ferramenta que fomenta a interação entre os sujeitos dos eventos comunicativos. Para tanto, convém lembrar que “o texto é construído numa orientação de **multissistemas**, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral **multimodal**” (MARCUSCHI, 2008, p. 80, destaques do autor). Por esta razão, esta investigação lança mão de tal perspectiva, já que consideramos o texto multimodal – constituído a partir da convergência de diferentes linguagens como imagem, sons, cores, signos linguísticos etc. – como um elemento que depende de outros textos previamente existentes, sendo, dessa forma, a intertextualidade um aspecto inerente ao processo de aprendizagem, por exemplo, na construção do sentido dos textos que circulam socialmente.

Além disso, faz-se necessário destacar que o uso das tecnologias digitais no contexto escolar e a necessidade de uma mediação por parte do professor emergem como elementos intrínsecos à formação dos sujeitos leitores e escritores dos textos contemporâneos, pois, cada vez mais, o uso de dispositivos móveis torna-se ubíquo.

Lévy (2011, p. 19), em seu ensaio *Do hipertexto opaco ao hipertexto transparente*, destaca que a internet ampliou “consideravelmente nossos processos cognitivos individuais e

coletivos, através do acesso a uma riqueza de dados multimídia em tempo real, multiplicando dessa forma nossa percepção e nossa memória”.

Entretanto, algumas pesquisas em neurociência (cf. WOLF, 2019) têm evidenciado que o modo como lemos textos em suportes digitais traz implicações cognitivas pelas quais passam nossos circuitos cerebrais, como, por exemplo, a leitura superficial de textos que, no ciberespaço, além de circular em demasia, encontra um terreno sólido e difícil de ser superado. Desse modo, tal problemática corrobora a dificuldade supracitada na qual muitos estudantes demonstram, por exemplo, no processo de produção de textos argumentativos – já que, para isso, é preciso selecionar, organizar e articular ideias que construam uma linha argumentativa em defesa de um ponto de vista.

Assim, argumentamos que essas dificuldades podem ser justificadas pela insuficiência do repertório sociocultural produtivo e pertinente desses estudantes. Segundo Gonçalves (2017, p. 21), “os alunos, após quatro, oito, onze anos de escolaridade, calcadas principalmente em livros [didáticos], não adquirem a prática da leitura e continuam apresentando dificuldades para escrever, ler e entender um texto”. Em outras palavras, a escassa prática de leitura crítica desses jovens contribui para os diversos obstáculos que surgem, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem não só da leitura de textos que exigem uma argumentação mais profícua, mas também da produção.

Mencionadas tais considerações, este trabalho propôs uma pesquisa-ação, buscando desenvolver mecanismo da intertextualidade em leituras mediadas por tecnologias digitais, direcionadas a alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Região Metropolitana do Recife (RMR). A maior parte desses educandos demonstra interesse em participar do processo seletivo do Enem, daí a escolha de analisar dados voltados para a ampliação das competências leitoras desses sujeitos, uma vez que tais estudantes chegam aos anos finais do ensino médio com bastantes dificuldades não apenas quanto ao processo da escrita do texto dissertativo-argumentativo, como também – e principalmente – no que diz respeito à leitura crítica de textos dos mais variados gêneros.

Gonçalves (2017, p. 12) afirma que o professor de línguas deve “oferecer perspectivas a seu aluno, descortinando-lhes realidades impensáveis, tirando-o de um espaço cultural restrito, ampliando seus horizontes e seu universo de conhecimento. É preciso trazer o mundo para a sala de aula”. Todavia, essa intervenção não se reduz a um conjunto de fórmulas mágicas, exigindo, portanto, um subsídio teórico-prático capaz de assegurar uma mediação alinhada ao que preconizam os recentes estudos científicos da linguagem.

Por isso, entendemos que a LT fornece um aparato teórico-metodológico capaz de elucidar os parâmetros de textualização, usados pelos interlocutores que atuam discursivamente através de gêneros diversos e em contextos plurais. Assim, este trabalho espera suprir as lacunas na formação leitora dos estudantes a fim de que estes possam, com isso, ampliar o repertório sociocultural, de modo que, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola precisa “possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens” (BRASIL, 2017, p. 477). Dizendo de outro modo, os estudantes devem ser capazes de tomar decisões, realizar escolhas, posicionar-se de forma crítica, respeitando os ideais de uma sociedade democrática etc.

Embora haja trabalhos que apontem a relação entre leitura e intertextualidade (LIMA, 2016; BARBOSA, 2016; entre outros) e inúmeras pesquisas acerca da leitura e produção de textos com uso das tecnologias digitais em contexto escolar (XAVIER, 2009, 2013a, 2013b, FARIAS, 2012, SILVA, 2018, XAVIER e CAIADO, 2019), pouco se tem abordado sobre a articulação entre leitura, intertexto e a utilização de dispositivos móveis em sala de aula. Outra pesquisa, realizada por Lima (2018), aponta a necessidade de fomentar subsídios teórico-metodológicos capazes de erradicar a lacuna existente entre as práticas dos docentes no que diz respeito aos usos sociais das tecnologias digitais e as práticas pedagógicas.

Por tais razões, evidencia-se a urgência de pesquisas que proponham um trabalho emergente no âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito à formação do leitor contemporâneo. No caso da nossa investigação, adotamos a perspectiva metodológica de pesquisa-ação, já que, nesta abordagem, o professor-pesquisador teve a chance oferecer atividades que alargariam a visão crítica dos estudantes-sujeitos e ampliariam seu repertório sociocultural. Tais atividades objetivarão ainda fazer tais sujeitos dialogarem com o mundo a partir da leitura, bem como realizar inferências e estabelecer relações entre os textos etc., a partir de uma tecnologia que já faz parte de suas rotinas: o smartphone.

Como professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino, atuando – principalmente – em turmas concluintes do ensino médio, o principal pesquisador desta investigação, autor desta dissertação, inquieta-se, sobretudo, com os problemas enfrentados pelos estudantes no processo de leitura e compreensão de diferentes textos.

Em um primeiro momento, podemos afirmar que é um dos geradores de dificuldades o fato de que muitos estudantes encontram-se apegados à concepção de leitura apenas enquanto decodificação de signos linguísticos. Sabemos que a decodificação é o primeiro momento de

toda leitura no sentido amplo ou restrito. Entretanto, conforme argumenta Antunes (2009):

a pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas (...) tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidade), descontextualizada (sem interlocuções, sem intenções) e, portanto, falseada. Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso [...]. (p. 34).

Esse panorama revelado pela autora citada anteriormente talvez justifique parte do desempenho da maioria dos estudantes de escolas públicas em avaliações externas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Enem. Por essa razão, acreditamos que os estudantes precisam ser orientados para uma consciência de que o estudo da língua deve ser pautado pelo estudo do texto e aos aspectos de textualidade, a saber: coerência, coesão, intertextualidade, situacionalidade etc. (cf. ANTUNES, 2017).

Há pesquisas que, como Silva (2018) e Xavier e Caiado (2019), evidenciam a maneira como o uso das tecnologias digitais em contexto escolar contribui para certas práticas pedagógicas. No entanto, uma busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revelou a inexistência de pesquisas que articulem o desenvolvimento das intertextualidades como estratégia retórica inerente à compreensão dos textos e o uso de ferramentas tecnológicas.

À vista de tais considerações, justifica-se este trabalho pela potencialidade em contribuir para o ensino de leitura, partindo da mediação desta através da plataforma digital *Leituras compartilhadas*, desenvolvida ao longo desta pesquisa, para ser utilizada por dispositivos móveis, sobretudo os *smartphones*, ferramenta bastante comum entre os estudantes. Ressaltamos ainda que, embora a supracitada plataforma tenha sido construída a partir das interfaces do *smartphone*, por motivo já mencionado, não impede o eventual uso das demais ferramentas tecnológicas como *tablets*, *notebook*, entre outros.

Por isso, a relevância deste trabalho reitera-se a partir da proposta de uma abordagem teórica e prática que leva em consideração o contexto do Enem, já que essa é a principal ferramenta de acesso ao ensino superior no Brasil. Para além disso, acreditamos que o ensino das intertextualidades beneficia a leitura proficiente de textos socialmente relevantes para os sujeitos em formação, posto que as intertextualidades constituem os diversos gêneros textuais.

Desse modo, tendo em vista a relevância do ensino das intertextualidades como

mecanismo fundamental para o processamento de leitura proficiente, assim como a necessidade de integrar, cada vez mais, a tecnologia ao espaço escolar, como prevê a Base Nacional Comum Curricular – documento oficial que norteia nossa prática pedagógica – este trabalho partiu dos seguintes questionamentos: 1) “de que forma as intertextualidades observadas em hipertextos de *smartphones* podem ampliar a proficiência leitora?” 2) Como a prática de leitura intertextual por meio de uma tecnologia digital conduz a uma leitura escolar mais significativa? Neste sentido, objetivamos **analisar o uso das tecnologias digitais no estudo das intertextualidades, sendo estas mecanismos indispensáveis à leitura proficiente em uma turma final do Ensino Médio**. Também, buscamos como metas específicas:

- I. *Analisar como se dá a apropriação do mecanismo das intertextualidades como estratégia para o desenvolvimento da leitura mediada por uma plataforma online;*
- II. *Investigar o desempenho dos estudantes voluntários ao realizar as atividades inseridas no smartphone;*

Assim, mediante tais objetivo, questionamentos e metas, antevemos que esta dissertação estrutura-se em três seções, além das considerações iniciais e finais. A seção 01 presta-se ao mapeamento das produções científicas em Linguística textual no que diz respeito à intertextualidade e utilização de tecnologias digitais. Buscamos em dois dos principais repositórios de trabalhos acadêmicos do país – o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Levando em consideração que nossa análise está voltada à apropriação do mecanismo da intertextualidade como estratégia para o desenvolvimento da leitura mediada por tecnologia digital, restringimos essa busca a três investigações que sintetizam o mapeamento das questões que envolvem o tema-problema desta pesquisa. Lembramos que a seção 01 se ocupa em elucidar o percurso metodológico empreendido por este trabalho, o instrumento de coleta de dados, o recrutamento dos(as) participantes, as categorias de análise dos dados e os aspectos éticos.

Na seção 02, apresentamos a fundamentação teórica que legitima nosso estudo. Acerca da noção de texto, leitura e intertextualidade, sob a ótica da Linguística de Texto, recorreremos à Marcuschi (2008, [1983]2012), Koch ([2002]2015, [1997]2018, [2004]2020), Cavalcante (2012), Koch, Bentes e Cavalcante ([2007]2012), Koch e Elias ([2006]2018) Adam (2017), Elias (2017), Carvalho (2018), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) e Kleiman ([1992]2016). No que

diz respeito às concepções de hipertexto, tecnologias digitais a favor da aprendizagem e multiletramentos, lançamos mão, principalmente, das contribuições de Xavier (2002, 2006, 2009, 2013a, 2013b), Rojo (2012, 2013a, 2013b) Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), *New London Group* (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) e Kess (2000, 2003).

Por fim, a seção 03 dedica-se à análise e discussão dos dados que será seguida das considerações finais fechando esta dissertação. Grosso modo, os resultados confirmaram nossa hipótese de que o uso da tecnologia digital, por possibilitar a leitura de hipertextos, é contributivo no desenvolvimento das intertextualidades enquanto mecanismo inerente à construção de sentido do texto, já que a maior parte dos nossos estudantes-informantes acertaram um número considerável das questões propostas.

Por outro lado, é bem verdade os resultados apontaram ainda que somente inserir os recursos tecnológicos no espaço escolar não garante o desenvolvimento da competência leitura em toda sua complexidade. Será preciso, pois, a mediação consciente de um profissional ao se inserir tecnologias como suporte para leitura. Como pudemos constatar, a última seção desta dissertação explicita os alguns estudantes demonstraram carência na área de leitura, apesar de estarem no final da educação básica. Portanto, não são apenas as inovações tecnológicas que fomentam a formação de leitores proficientes; há outros fatores que podem corroborar para a solução da dificuldade de leitura dos indivíduos.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Nesta etapa da dissertação, empenhamo-nos em discorrer acerca do mapeamento das pesquisas em Língua Portuguesa, identificando o que disseram as investigações científicas que trataram especificamente da intertextualidade e do ensino de leitura com tecnologias digitais. Para isso, nos debruçamos sobre o que já foi publicado pela academia, por meio de uma busca em dois dos principais repositórios *online* de teses e dissertações do país: o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante, CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (a partir de agora, BDTD).

Assim, realizamos uma busca nos citados repositórios por meio de duas expressões-chave, a saber: 1) *Leitura, Intertextualidade e tecnologias digitais*; 2) *Leitura intertextual mediada por tecnologia digital*. Como resultado, obtivemos, no catálogo da CAPES, um vasto repertório (que abrange pesquisas realizadas nos últimos 12 anos) do qual levamos em consideração, para os fins dessa pesquisa, apenas os primeiros 200 títulos encontrados em cada expressão-chave, totalizando 400 títulos.

Já as buscas efetivadas na BDTD nos levaram, utilizando a expressão-chave 01, apresentou apenas um resultado com 11 títulos. Ao passo que, utilizando a expressão-chave 02, não obtivemos nenhum resultado que já não tivesse sido encontrado na busca anterior. Para refinar tais resultados diante do massivo repertório, foram lidos, primeiramente, os títulos e as expressões-chave dos resultados encontrados. Com isso, descartamos as pesquisas que distanciavam-se da nossa investigação¹. Em seguida, lemos os resumos das publicações encontradas, que nos permitiu, a título de ilustração, selecionar 43 pesquisas, conforme os Anexos A, B e C.

Nosso objetivo, com o levantamento dessa pesquisa nos já mencionados catálogos *online* foi compreender os principais pontos de vista acerca da relação entre intertextualidade, uso pedagógico de tecnologia digital e ensino de leitura. Levando em consideração o fato de que as tecnologias digitais configuram-se como uma das principais ferramentas comunicativas utilizadas pelos indivíduos na contemporaneidade, nossa investigação parte da **hipótese central de que a leitura mediada por um dispositivo tecnológico digital é contributivo para desenvolver nos discentes, por possibilitar a leitura de hipertextos que circulam digitalmente, a consciência de que as intertextualidades são mecanismos fundamentais à**

¹ Algumas teses e dissertações encontradas nesse levantamento pertenciam, por exemplo, a áreas de investigação bastante diversas da Língua Portuguesa, como por exemplo, Matemática. Tais resultados foram desprezados, por considerarmos que pouco contribuía para a investigação do mapeamento de nosso tema-problema.

compreensão textual, uma vez que “a descoberta do intertexto torna-se crucial para a construção de sentido” (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, [2007]2012, p. 32).

Com base nos 43 títulos selecionados, o quadro 01, abaixo, nos ajuda a compreender o que as buscas nos repositórios *online* revelaram acerca das perspectivas adotadas pelas pesquisas acadêmico-científicas que tocavam no tema-problema de nossa investigação:

Quadro 1 - Perspectivas adotadas nas pesquisas encontradas na CAPES e BDTD

Perspectivas adotadas nas pesquisas	Quantidade
Uso de tecnologias digitais e ensino de leitura e/ou escrita em contexto escolar	22
Ensino de leitura sem o uso de tecnologias digitais	04
Ensino da leitura intertextual sem uso de tecnologias digitais	10
Intertextualidade aplicada às práticas textual-discursivas	07

Fonte: elaboração nossa

Conforme podemos notar no quadro acima, a maior parte das investigações que encontramos, em 22 investigações, propunha observações ou intervenções, em contexto escolar, com objetivo de fomentar o ensino ora da leitura, ora da produção escrita, por meio de alguma tecnologia digital – aplicativo ou *Blog*, por exemplo.

Em segundo lugar, encontramos pesquisas (10, no total) que se voltaram para a proposição do ensino da leitura intertextual, mas sem o auxílio de tecnologias digitais. Ou seja, as propostas restringiram-se a utilizar ora a relação entre textos literários e outros gêneros, ora a relação entre tirinhas, charges e outros gêneros, por exemplo.

Em terceiro lugar, foram encontradas sete pesquisas que se voltaram para a investigação da intertextualidade aplicada às práticas textual-discursivas, sem vínculo com aplicação pedagógica. Nesse caso, as pesquisas se voltaram para a compreensão de como se dá o fenômeno da intertextualidade em diferentes gêneros socialmente relevantes.

Por fim, encontramos ainda quatro pesquisas que buscavam promover a escolarização da leitura, sem o auxílio de tecnologias digitais.

No mais, tais investigações nos mostraram que a intertextualidade é um fenômeno pouco estudado sob a ótica das tecnologias digitais. Dizendo de outro modo, nossa busca evidenciou-nos duas coisas: a carência de estudos sobre esse fenômeno tão presente na realidade dos leitores contemporâneos, imersos em textos digitais, e a urgência de considerar o ensino desse fator de textualidade por meio dos suportes tecnológicos digitais bastante utilizados como

plataforma de leitura, principalmente pela nova geração na qual se encontram nossos estudantes sujeitos desta investigação.

Levando em consideração os objetivos da nossa investigação, dos 43 títulos selecionados, discorreremos acerca de três que abordam o ensino da leitura intertextual, o uso de tecnologias digitais com vistas ao ensino da leitura e, finalmente, a intertextualidade aplicada às práticas textual-discursivas, de acordo com o quadro 02:

Quadro 2 - delimitação de 03 pesquisas encontradas na CAPES e BDTD

Autor/IS	Título/ Ano de publicação	Gênero do trabalho	Objetivos / Resultados encontrados / Palavras-chave
Renata Moschiar Paradópoli Ramos / UNIFRAN	Estratégias discursivo-textuais presentes em narrativas transmídias / 2014	Dissertação	Esta pesquisa objetivou identificar e caracterizar as estratégias textual-discursivas de uma narrativa transmídia, com base nos conceitos da área da comunicação e da Linguística Textual acerca dos fatores de textualidade, com destaque para o conceito de intertextualidade. De acordo com os resultados encontrados pela pesquisadora, a intertextualidade é um recurso fundamental no processo de produção de uma narrativa transmídia, já que os textos criados numa plataforma de mídia são constituídos por permutações de porções textos previamente existentes. Além disso, constatou-se que a coesão e a coerência funcionam como elementos de atualização do intertexto. Palavras-chave: Narrativa Transmídia, Linguística Textual, Intertextualidade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=329626
Sara Maria Fonseca da Mota / UFS	O conto: da leitura à produção criativa / 2016	Dissertação	Este estudo vale-se do gênero literário conto e propõe uma pesquisa interventiva, por meio da retextualização dos contos “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, para os gêneros textuais reconto e livroclip, objetivando amparar o trabalho docente em suas práticas pedagógicas, promovendo a prática de leitura de narrativas curtas em sala de aula, através do método recepcional. A proposta desta dissertação envolve, ainda, a utilização de aparatos tecnológicos digitais como atrativas para os estudantes. Palavras-chaves: Conto, Leitura, Releitura, TDIC's, Produção textual. Fonte: https://ri.ufs.br/handle/riufs/6469
Lilian Moreira Para / UFC	Intertextualidad e e intertextualizaçã o em gêneros em quadrinhos / 2015	Dissertação	Esta dissertação objetivou analisar os fenômenos intertextuais presentes nos gêneros em quadrinhos, como a charge, o cartum e a tirinha; analisar as marcas semiolinguísticas da intertextualização; verificar se essas marcas seriam úteis para o reconhecimento da intertextualidade e propor uma abordagem dos diálogos intertextuais para o ensino fundamental. De acordo com os resultados apresentados, constatou-se que as marcas semiolinguísticas descritas por Miranda (2010), um dos aportes teóricos utilizados nessa investigação, nem sempre se prestam ao reconhecimento da intertextualização nos gêneros em exame, nem podem aplicar-se a todos os tipos de intertextualidade.

			Palavras-chave: Intertextualidade, intertextualização, gêneros em quadrinhos. Fonte: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15103
--	--	--	---

Fonte: elaboração nossa

As informações expostas acima reúnem pesquisas desenvolvidas nos estados de São Paulo, Sergipe e Ceará. Essa delimitação apresenta duas pesquisas realizadas em programas de Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS –, a saber Mota (2016) e Para (2015). Isso nos revela, grosso modo, não apenas a relevância acadêmico-científica desse programa para o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, mas também a forma como tem sido empreendida, nas principais regiões do país, as pesquisas que intencionam investigar o uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas (materna e/ou estrangeira) ², assim como a intertextualidade, seja aplicada ao ensino de leitura ou às práticas textual-discursivas, uma vez que consideramos esse fenômeno essencial para o processo de leitura e construção de sentidos nos textos.

Desse modo, ressaltamos que não faz parte dos propósitos desta dissertação apresentar uma pesquisa inovadora, no que diz respeito à escolha da delimitação temática, mas tão somente na abordagem, pois entendemos que ainda há uma necessidade fornecer (como atesta a tabela 02 acima) – não somente à comunidade acadêmica, mas também (e, sobretudo) aos docentes de língua materna – subsídios teórico-metodológicos que viabilizem o desenvolvimento das intertextualidades como um mecanismo fundamental à leitura profícua, em contexto escolar, a partir da utilização de aparatos tecnológicos digitais. Essa necessidade é ratificada pelos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, que prevê “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos [...], entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 478.).

Visto isso, concluímos que parece ser consensual, entre as pesquisas encontradas, a importância da utilização das tecnologias digitais no espaço escolar, assim como o fato de que precisamos tornar o texto como objeto de aprendizagem, conforme já preconizavam os

² Embora nossa pesquisa esteja delimitada ao campo de ensino de Língua Portuguesa, enquanto materna, durante as pesquisas nos repositórios da CAPES e BDTD, encontramos teses e dissertações que discutiam o ensino de leitura e tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras (sobretudo Inglês e Espanhol). Assim, consideramos tais resultados, haja vista a nossa intenção de, com tal busca, entender as principais abordagens acadêmico-científicas de acerca da relação entre intertextualidade, uso pedagógico de tecnologia digital e ensino de leitura.

Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados nos finais dos anos 90. Entretanto, parece ser incipiente a discussão sobre como os parâmetros de textualidade, como é o caso da intertextualidade, podem ser ensinados por meio de tecnologias digitais. Em virtude disso, consideramos as três investigações expostas acima como convenientes a nossa investigação.

2.1 LEITURA, INTERTEXTUALIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACEDÊMICO-CIENTÍFICAS?

Conforme já foi mencionado, esta seção analisará três, dentre as 43 pesquisas selecionadas que, inseridas no campo do saber da Linguística, envolvem a questão da leitura intertextual, em contexto escolar, e uso da tecnologia digital ou a intertextualidade enquanto recurso textual-discursivo.

Principiaremos por Ramos (2014), cuja pesquisa foi produzida pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca, em São Paulo, teve como objetivo geral identificar e caracterizar as estratégias textual-discursivas de uma narrativa transmídia, com enfoque nos fatores de textualidade, dos quais se destacou o conceito de intertextualidade. Especificamente, a pesquisadora visava analisar como se deu a mescla de gêneros no interior das narrativas transmídias e verificar o que permaneceu e o que foi alterado nas configurações do texto, durante a passagem de uma plataforma para outra. Nesse caso, ficou evidente que a preocupação da dissertação de mestrado desenvolvida pela pesquisadora não teve finalidade educacional.

Primeiramente, convém destacar o que Ramos (2014, p. 12) entende por narrativas transmídias: “são produtos da nova forma de produção textual [...] que vai além do texto digital, ou seja, do hipertexto, pois utiliza não somente as plataformas digitais, mas também as impressas, eletrônicas, dentre outras formas que possam surgir no universo midiático”. Em outras palavras, as narrativas transmídias são um conjunto de textos que circulam em ambientes impressos e digitais

Tendo isso em vista, a autora problematizou quais seriam as principais estratégias textual-discursivas que compõem essas narrativas e permitem uma maior participação do interlocutor no modo como se realiza o sentido, sob a perspectiva da LT. A pesquisa de Ramos (2014) partiu da hipótese de que, sendo as narrativas transmídias uma forma emergente de produção textual, possibilitada pelo advento tecnológico, seria a intertextualidade, junto à

coesão e coerência, as principais estratégias³ textual-discursiva utilizadas na construção de sentido desse objeto.

Como *corpus* da pesquisa, Ramos selecionou uma narrativa transmídia da peça publicitária da marca escocesa de whisky *Johnnie Walker* cujo título da campanha era ‘Daqui a cinco anos’, lançada em 2013 e amplamente veiculada na TV e em mídias sociais digitais, como *Facebook* e *YouTube*. Ramos (2014, p. 48-49) descreveu da seguinte forma o seu objeto de estudo:

A campanha da marca Johnnie Walker parte de uma narrativa ou história base através da produção do filme publicitário de duração de um minuto para veiculação na televisão aberta e fechada. A partir da narrativa base, novas histórias foram sendo desenvolvidas em outras plataformas de mídia como os vídeos, caracterizados como depoimentos, em média de dois a quatro minutos veiculados no canal da marca no Youtube e os anúncios que foram postados no perfil da marca na rede social Facebook. Para desenvolver a história base ou história matriz desta narrativa transmídia, foi produzido um filme publicitário com duração de um minuto, conforme acima citado, com imagens e sons específicos que seguem na íntegra o conceito da campanha ‘daqui a cinco anos’.

Essa descrição permite-nos compreender a relevância da proposta investigativa da autora que, ao lançar mão de um *corpus* formado por textos que circulam, fundamentalmente, em contextos digitais, fornece uma importante reflexão acerca do modo com esse objeto de estudo é construído textualmente. Após a descrição desse objeto de investigação, Ramos (2014) apresentou sua análise, ao longo da seção 03⁴, que encontra-se dividida em seis subseções, conforme explicita o quadro 03 a seguir:

Quadro 3 - Subseções da análise do objeto da pesquisa de Ramos (2014).

Título da subseção	Objetivo(s)
1. Considerações iniciais	Justificar a escolha do objeto de investigação, apresentar um breve panorama histórico da empresa <i>Johnnie Walker</i> .
2. Campanha <i>Johnnie Walker</i> ‘Daqui a cinco anos’	Descrever, detalhadamente, a campanha publicitária, veiculada em diferentes plataformas midiáticas.
3. Os gêneros do discurso presentes na narrativa transmídia da campanha <i>Johnnie Walker</i> ‘Daqui a cinco anos’	Apresentar a configuração dos gêneros que formam a narrativa transmídia da campanha <i>Johnnie Walker</i> ‘Daqui a cinco anos’.
4. Critério de coesão da narrativa transmídia da marca <i>Johnnie Walker</i>	Analisar a coesão enquanto recurso de construção de sentido na narrativa transmídia da campanha <i>Johnnie Walker</i> ‘Daqui a cinco anos’.

³ Convém esclarecer que a autora entende por estratégia textual-discursiva “série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-los [os textos] de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção do sentido” (RAMOS, 2014, p. 23).

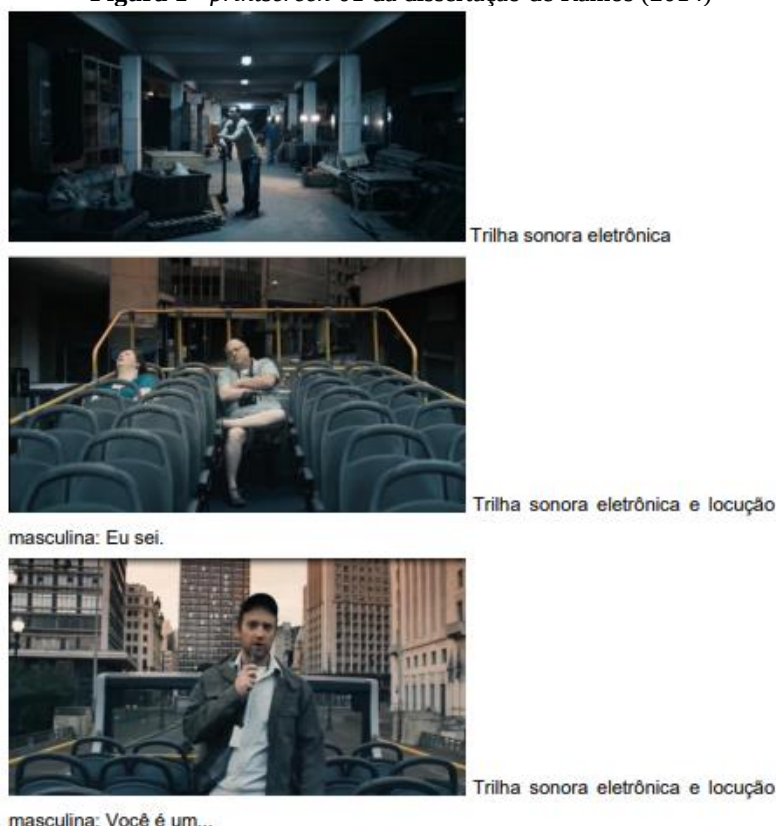
⁴ É importante dizer que a dissertação de Ramos (2014) está dividida em três seções: as duas primeiras são dedicadas à fundamentação teórica; a terceira, à análise do objeto de estudo. Além dessas, há as considerações iniciais e finais.

5. Critério de coerência da narrativa transmídia da marca <i>Johnnie Walker</i>	Analisar a coerência enquanto recurso de construção de sentido na narrativa transmídia da campanha <i>Johnnie Walker</i> ‘Daqui a cinco anos’.
6. Critério de intertextualidade da narrativa transmídia da marca <i>Johnnie Walker</i>	Analisar os tipos de intertextualidades que funcionam como recurso de construção de sentido na narrativa transmídia da campanha <i>Johnnie Walker</i> ‘Daqui a cinco anos’.

Fonte: elaboração nossa

A partir do que revela o quadro 03, nos interessa aqui a análise empreendida pela pesquisadora a partir da subseção dois, onde Ramos (2014) apresenta uma sequência de imagens que constitui a peça publicitária transmidiática, veiculada na TV, “história condutora dessa narrativa” (p. 90) conforme a figura 01 abaixo⁵:

Figura 1 - *printscreen* 01 da dissertação de Ramos (2014)



Fonte: Ramos (2014)

Na sequência, a pesquisadora apresenta – no mesmo esquema evidenciado na imagem 01 acima – as produções textuais que compõem a narrativa transmidiática da campanha publicitária *Johnnie Walker* ‘Daqui a cinco anos’: depoimentos veiculados no *Youtube* e

⁵ Convém ressaltar que a imagem 01 serve apenas para ilustrar a sequência de imagens da referida peça publicitária. Portanto, não é interessante, para os fins deste trabalho, mostrar todas as imagens apresentadas por Ramos (2014).

anúncios publicitários que circularam na rede social digital *Facebook*.

No que concerne à forma composicional dos diferentes gêneros que configuram essa narrativa transmídia, Ramos (2014) depreende que, embora cada gênero mantenha sua especificidade, há em comum o fato de que cada um dos gêneros utilizam o hibridismo entre as linguagens verbal e não verbal. Tal fato, de acordo com a autora, contribui fortemente para a construção de sentido nesses textos. Entretanto, nos convida à reflexão a pouca ênfase que a pesquisadora dá à questão da multimodalidade em suas análises.

Na subseção quatro, Ramos (2014) verifica que a presença da coesão se dá através de uma:

[...] sequência contínua de fatos que são explícitos nas imagens que aparecem no comercial e que se ligam ao áudio a cada imagem apresentada, isto é, a sequência das imagens mostram pessoas desenvolvendo atividades no dia a dia, principalmente em locais de trabalho e que sofrem com as pressões impostas por chefes, colegas de trabalho, dentre outros. Conforme o áudio do comercial, que tem início com a frase “Eu sei, você é um sonhador. Mas quando vai realizar os seus sonhos?”, fica perceptível que a sequência de fatos, isto é, uma sequência de imagens se torna necessária para responder a esta pergunta e dar tessitura ao texto. (p. 90).

Dizendo de outro modo, os fatos narrados nas diferentes plataformas midiáticas estão interligados entre si por meio de uma conexão sequencial, garantida por meio do fator de textualidade denominado de coesão. Os recursos coesivos apontados por Ramos (2014) que são utilizados na narrativa transmídia em análise são: recorrência, definitivização, pró-formas e pronominalização⁶.

Na subseção cinco da pesquisa, a autora destaca que a coerência em seu objeto de estudo é construída através do amálgama entre elementos verbais e não verbais. Por se tratar de uma narrativa transmídia, Ramos (2014) afirma que o sentido da campanha publicitária, veiculada na TV, é atualizado à medida que leitor entra em contato com os anúncios e depoimentos que circularam nas redes sociais.

Por fim, a subseção seis apresenta a intertextualidade como um recurso indispensável “para reproduzir o sentido incorporado nas outras plataformas midiáticas como os documentários produzidos na Internet [...] bem como [...] nos anúncios para a rede social *Facebook*” (RAMOS, 2014, p. 96). Neste momento, nos chamou atenção a proposta de uma análise pautada nas diferentes linguagens que constitui a narrativa transmídia. A figura 02 que segue abaixo revela o modo como as imagens auxiliam na constituição de um recurso

⁶ Essa categorização é respaldada pelos estudos de Marcuschi (2012), para quem a coesão caracteriza “fatores que regem a conexão sequencial” (p. 50).

intertextual implícito.

Figura 2 - *printscreen* 02 da dissertação de Ramos (2014)



Fonte: Ramos (2014)

Nas palavras da pesquisadora,

a posição de cada personagem se mantém, propositalmente, isto é, o olhar direto para câmera, como um plano de *close up*, causa uma ideia de aproximação mais detalhada, para, assim, manter a ligação das histórias entre uma plataforma e outra (RAMOS, 2014, p. 2014, destaque da autora).

O trecho da análise acima revela a preocupação da pesquisa ao considerar os elementos visuais como responsáveis pela manutenção das relações intertextuais entre narrativas transmídias.

Baseada na proposta de estudo da intertextualidade de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a pesquisa de Ramos (2014) identifica ainda outro tipo de recurso intertextual presente nas narrativas transmídias: a intertextualidade temática. Segundo a autora, ao final da

propaganda veiculada na TV, as pessoas saem de uma realidade de insatisfação com suas vidas realizam seus sonhos; nos depoimentos do *Youtube*, os depoentes iniciam suas falas a partir dos sonhos já realizados e os anúncios do *Facebook*, por fim, além da *Hashtag* #DaquiCincoAnos, há a presença de mensagens otimistas, incentivando o leitor a persistir sua caminhada em prol da realização de um sonho.

Desse modo, o estudo empreendido por Ramos (2014) trouxe contribuições importantes para esta dissertação, não apenas porque abordou a questão da intertextualidade, como também, sobretudo, fez uma abordagem desse fenômeno aplicado a um contexto de tecnologia digital. Em outras palavras, a pesquisa de Ramos (2014) aplicou os construtos teóricos da Linguística Textual⁷ às práticas textual-discursivas que estão inseridas em ambientes digitais.

Já outra pesquisa de caráter intervencionista, produzida pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, realizada por Mota (2016), considerou o gênero conto, enquanto texto literário, como objeto de ensino e aprendizagem, por defender que esse gênero reflete, através da arte, aspectos do cotidiano e tem sido amplamente produzido no contexto da literatura contemporânea.

Desse modo, a pesquisa de Mota (2016) ofereceu uma proposta de intervenção, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir da retextualização dos seguintes contos: *O conto se apresenta* (Moacyr Scliar), *Colheita* (Nélida Piñon) e *A estrutura da bolha de sabão* (Lygia Fagundes Telles), para os gêneros textuais reconto e livroclip⁸, partindo da temática da submissão da figura feminina na sociedade.

De acordo com essa pesquisadora, ao professor é delegada a tarefa de escolher textos literários que estabeleçam um diálogo com as experiências prévias de leituras dos estudantes. Daí, argumenta Mota (2016, p. 17, destaque nosso) sobre o importante papel exercido pelas tecnologias digitais, por propiciar uma leitura mais satisfatória: “essa descoberta pela leitura prazerosa **pode ser mediada pela inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação** – TDIC’s no contexto escolar”. Entretanto, a autora não deixou de reconhecer que este é ainda um enorme desafio: inserir as TDI’s na escola.

De uma forma geral, a pesquisa buscou amparar o trabalho docente em suas práticas

⁷ Por se tratar de uma investigação empreendida em 2014, portanto passível de atualização teórica, achamos pertinente esclarecer que a base teórica dos estudos em LT, utilizada pela autora em sua pesquisa, é constituída, principalmente, por Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2003, 2008, 2011) e Marcuschi (2012).

⁸ Mota (2016, p. 56) descreve assim o gênero livroclip: “O livroclip é uma moderna ferramenta de informação e comunicação que utiliza recursos de animação digital para incentivo à leitura e apoio pedagógico. Assim, o livroclip pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino de literatura, pois ele é um trabalho de grande apelo visual, lúdico, atraente, que desperta o interesse pela leitura e o desejo de aprender mais sobre o assunto revelado na animação ou, se o aluno já conhece a história, o livroclip possibilita um novo olhar sobre o enredo.”

pedagógicas, promovendo a prática de leitura de narrativas curtas em sala de aula, através do método recepcional. Especificamente, pretendeu-se sensibilizar o “aluno/leitor para questões relacionadas aos papéis sociais assumidos por cada gênero (...) [assim como] a formação do aluno/leitor crítico” (MOTA, 2016, p. 19).

Para tanto, a autora lançou mão de subsídios teórico-metodológicos que possibilitavam prestigiar o papel do leitor no processo de construção de sentido do texto literário, a saber: orientações de leitura subjetiva, na perspectiva de Annie Rouxel, o método recepcional, assim como **o modelo intertextual de leitura**, proposto por William Roberto Cereja⁹. Nesse sentido, convém evidenciar que, segundo Mota (2016, p. 44), ler em contexto escolar significa: “uma prática cultural de formação do leitor crítico, em que este seja convidado a identificar os sentidos do texto a partir de suas diversas tessituras, as quais permeiam as representações literárias numa dinâmica de atualização dos significados textuais”.

Em outras palavras, a formação de um leitor crítico pressupõe uma aproximação entre texto e leitor. Por isso, a pesquisa de Mota (2016) lança mão do conceito de intertextualidade¹⁰, posto que “depreende-se que a intertextualidade necessita das experiências prévias do aluno/leitor e por isso cria um vínculo de dependência do leitor” (p. 50).

Partindo desses pressupostos teórico-metodológicos, a proposta interventiva de Mota (2016) desenvolveu-se em cinco etapas, conforme nos mostra o quadro 04 abaixo:

Quadro 4 - Percurso metodológico de ensino de literatura na proposta interventiva de Mota (2016)¹¹

Etapas	Objetivo(s)
(1) Determinação do horizonte de expectativas da turma	Estimar estratégias de ruptura e transformação do horizonte de expectativas da turma.
(2) Atendimento do horizonte de expectativas	Promover experiências com os textos literários que atendam às necessidades da turma.
(3) Ruptura do horizonte de expectativas	Introduzir textos e atividades de leitura que mexam com as estruturas dos alunos em relação as suas certezas e costumes.
(4) Questionamento do horizonte de expectativas	Analisar o material literário já trabalhado.
(5) Ampliação do horizonte de expectativas	Promover a conscientização acerca das alterações e aquisições alcançadas por meio da experiência com a literatura.

Fonte: elaboração nossa

⁹ Insatisfeito com o ensino historiográfico da literatura, William Roberto Cereja propõe que o texto literário seja escolarizado por meio de uma abordagem voltada para a intertextualidade. Ou seja, o autor argumenta que, por meio de um modelo intertextual de leitura, a história da literatura não seria desprezada, já que forneceria condições para que os alunos refletissem sobre os pontos de intersecção entre textos literários de diferentes épocas. (cf. MOTA, 2016).

¹⁰ Além de utilizar o modelo intertextual de leitura proposto por Cereja (2005), essa investigação fundamenta a noção de intertextualidade a partir dos estudos genettianos definindo-a como “uma relação de copresença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro” (GENETTE, 2006 apud MOTA, 2016, p. 96).

¹¹ A autora deixa claro que essa rota metodológica é baseada no “ensino de literatura das professoras Bordini e Aguiar” (MOTA, 2016, p. 54).

Como se vê acima, as etapas propostas na pesquisa compreendem desde um reconhecimento das vivências dos alunos (1), levando em consideração seus interesses nas leituras, crenças, estilo de vida etc., explicitando o horizonte de expectativas iniciais da turma até a comparação deste horizonte (5) com o que foi lido e compreendido pelos estudantes. Em (2), o docente apresenta textos literários que atendem às necessidades da turma. Ou seja, textos literários que, de alguma forma, estabeleçam uma interação com a realidade dos alunos. Essa etapa é fundamental para que, em (3), o professor conduza a leitura de textos e a realização de atividades que fomentem a reflexão dos alunos, levando-os ao questionamento de suas certezas e visões de mundo. Após essa etapa, a turma passa a assumir um papel, em (4), ao avaliar os textos lidos, comparar as experiências de leitura e debater acerca das dificuldades enfrentadas ao longo do processo de leitura.

O percurso descrito anteriormente aponta-nos para relevância da rota metodológica adotada por Mota (2016), uma vez que assegura a indispensável interação entre texto-leitor e, sobretudo, leitor-texto-leitor, por meio dos debates, coadunando para uma formação de leitura profícua. Além disso, a pesquisadora destaca que, como sua proposta envolve ainda práticas de retextualização,

Acreditamos que a prática da leitura orientada pela retextualização é uma atividade bastante significativa para a formação leitora (...). A retextualização que estamos apresentando neste trabalho compreende duas etapas. A primeira envolve a leitura, compreensão e identificação dos gêneros. Os alunos leem os contos previamente selecionados e são convidados a observar as características desse gênero, como também a levantar questões para discussão em relação ao conteúdo dos textos. Essa primeira etapa correlaciona-se com os três primeiros passos da proposta de ensino de literatura das professoras Bordini e Aguiar. Enquanto a segunda abarca o desafio de reescrita dos contos, enquadrando-se, nesta proposta interventiva, nos dois últimos passos do método recepcional de Bordini e Aguiar. (MOTA, 2016, p. 53-54).

É, pois, nesse processo que surgem os recursos das tecnologias digitais. Respaldando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a pesquisadora justificou o uso de ferramentas tecnológicas no espaço escolar. Em sua pesquisa, Mota (2016) propôs a utilização do software *Windows Movie Maker* e o aplicativo o *Goanimate* para a produção da retextualização dos contos em produção de livroclip, *corpus* da sua pesquisa.

Quanto à execução, a pesquisa de Mota (2016) ocorreu numa escola do município de Cristinápolis (SE). À época da realização da pesquisa-ação, havia 645 alunos matriculados nos três turnos (manhã, tarde e noite) da instituição, que dispunha de laboratório de informática e biblioteca, sem, contudo, dispor de profissionais adequados que pudessem conduzir atividades

específicas nesses espaços. Participaram da intervenção 22 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo 12 meninas e 10 meninos.

A etapa inicial – identificação do horizonte de expectativas dos discentes – por meio de um questionário aplicado revelou, dentre outros aspectos, que 95% dos estudantes consideram a leitura importante. Entretanto, 68% revelaram que gostam de ler “às vezes” e nunca frequentam a biblioteca da escola. Diante disso, 40% dos estudantes indicaram que o uso da biblioteca é um obstáculo no hábito de leitura.

Outro dado que o questionário revelou foi o fato de que 90% das experiências de leituras diárias dos discentes ocorrem através do livro didático, seguido de textos que circulam na internet (57%). Quanto aos textos literários, correspondente aos gêneros conto e poema, apenas, respectivamente, 15% e 9% dos estudantes indicaram que leem diariamente.

Sem apresentar apreciações acerca das etapas (2), (3) e (4) – descritas no quadro 04 acima – Mota (2016) apresentou os dados relacionados à etapa (5), cujo objetivo é promover a conscientização acerca das alterações e aquisições alcançadas por meio da experiência com a literatura. Os dados indicaram que o posicionamento dos estudantes, no que concerne ao papel exercido pela mulher na sociedade, mudou consideravelmente, após a leitura dos contos propostos. A título de ilustração, antes da realização da oficina de leituras, os alunos foram questionados se a mulher deveria ser submissa ao homem: dos 22 participantes, 14 responderam que consideravam válida essa ideia. Após a realização da oficina, apenas 05 mantiveram seus posicionamentos iniciais.

Quanto ao processo de retextualização do conto para o reconto, segundo Mota (2016, p. 92) “os alunos conseguiram realizar sem dificuldades a atividade proposta”. Ao passo que as produções dos livroclips mostraram uma preocupação com a manutenção temática, por parte dos produtores do texto, neste caso, os alunos participantes da pesquisa.

De acordo com a avaliação de Mota (2016), o tratamento dado ao texto literário, por meio dessa pesquisa-ação, contribuiu não apenas para a formação leitora dos sujeitos envolvidos nesse processo, mas também para a capacidade criativa dos estudantes. A figura 03 que segue é um fragmento de umas das produções do gênero livroclip, realizadas por um dos estudantes, sendo a adaptação do conto de Lygia Fagundes Teles:

Figura 3 - printscreen da dissertação de Mota (2016)



Figura 1 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 2 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 3 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa

Fonte: Mota (2016)

Portanto, diferentemente do que ocorre na pesquisa de Ramos (2014), a investigação de Mota (2016) concentra-se numa proposta metodológica para o trabalho pedagógico com a leitura literária e a produção de textos escritos e digitais, uma vez que envolve a elaboração de uma narrativa por meio de ferramentas tecnológicas. Apesar de trazer poucas considerações acerca da intertextualidade em suas análises, Mota (2016) agrega a esta dissertação ao propor uma reflexão acerca da necessidade de se fomentar, em contexto escolar, práticas de leituras significativas, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnologizada.

Já outro estudo, desenvolvido por Pára (2015), partiu do pressuposto de que é fundamental a realização de uma intervenção pedagógica referente às aulas de compreensão

textual, pautada no estudo da intertextualidade, sobretudo em gêneros verbo-visuais, como é o caso dos gêneros em quadrinhos (charge, cartum e tirinha), *corpus* da pesquisa. De forma geral, Pará (2015) buscou identificar e analisar a presença da intertextualidade nos citados gêneros. Especificamente, o estudo pretendeu analisar as chamadas marcas semiolinguísticas de intertextualização, a fim de verificar se há utilidade em tais marcas no processo de reconhecimento do fenômeno intertextual e “propor uma abordagem dos diálogos intertextuais para o ensino fundamental” (p. 17).

O *corpus* da pesquisa foi constituído por 23 textos tanto em suportes impressos quanto digitais: jornais virtuais, blogs, livros didáticos, gibis e livros especializados em histórias em quadrinhos. O critério de escolha dos textos para compor a análise não foi informado pela pesquisadora, exceto o fato de pertencerem aos gêneros em quadrinhos, que, de acordo com autora, são textos cuja presença da intertextualidade é bastante rica. É importante esclarecer ainda que nessa investigação, considerou-se gêneros em quadrinhos “como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (PARÁ, 2015, p. 121 *apud* RAMOS, 2012, p.21).

Baseada, principalmente, no conceito de intertextualização, proposto por Miranda (2010)¹², nos estudos de Genette (2010)¹³ acerca das intertextualidades e na tese de doutoramento de Faria (2014)¹⁴, Pará (2015, p. 126) julgou importante para a construção de sua análise “as intertextualidades de copresença por *citação* e *alusão*¹⁵ e as relações de derivação (paródia e travestimento)”. O quadro 05 abaixo evidencia os gêneros analisados na pesquisa:

Quadro 5 - Gêneros analisados na pesquisa de Pára (2015)

Gêneros analisados	Caracterização dos gêneros analisados
Cartum	Costuma retratar situações comunicativas recorrentes e atemporais; de natureza ficcional, explicita uma cena que retrate situações universais, sem se ater a um contexto específico; circulação ampla na esfera jornalística (principalmente em jornais e revistas). Por ser um texto constituído por poucas palavras e recorrer às imagens, o cartum encontra no ambiente virtual um terreno fértil de produção; a intertextualidade é um recurso que permeia toda a construção de sentido desses textos empíricos.

¹² MIRANDA, Florencia. **Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

¹³ GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

¹⁴ FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

¹⁵ Esses conceitos serão discutidos na seção 02 desta dissertação.

Charge	Constituído de componentes não verbais (sempre) e verbais (em sua maioria), mas retrata situações pontuais, inseridas num contexto específico. Geralmente, são sátiras e críticas relativas à vida pública, à política, às celebridades artísticas, esportivas, entre outras. Para que seu sentido seja apreendido, é necessário que os conhecimentos de mundo do destinatário sejam suficientes para ele interpretar a mensagem da charge, que é um gênero de texto essencialmente intertextual .
Tirinha	Diferente da charge e do cartum, a tirinha, por sua essência, tem implícita ou explicitamente a sequência narrativa na sua constituição, que se manifesta nas formas verbal ou não verbal. Outro ponto que a difere dos dois gêneros já analisados é não se limitar apenas a um quadrinho, aumentando as possibilidades de relações intertextuais .

Fonte: elaboração nossa

Como se vê acima, além da presença dos elementos não verbais, a pesquisa de Pará (2015) considerou as relações intertextuais como constitutivas para o processo de construção de sentido dos gêneros em quadrinhos. Quanto à natureza temática, o quadro 05 mostra que o cartum retrata situações universais, sem dependências contextuais específicas, ao passo que as charges inserem-se num contexto específico, uma vez que objetivam satirizar, ironizar e/ou criticar questões relacionadas à vida pública, esportiva, política, artística etc. Ainda de acordo com as análises de Pará (2015), as tirinhas, por seu turno, têm maiores possibilidades de recorrências intertextuais, pois não se limitam a apenas um quadrinho, como nos gêneros anteriormente analisados. Ademais, resultado das análises da pesquisadora indicou que a citação e alusão são estratégias intertextuais constituintes dos gêneros em quadrinhos.

Para além disso, a pesquisa de Pará (2015) contribui com a nossa investigação, ao levar em consideração a importância de se realizar estudos sobre intertextualidade e textos verbo-visuais. Entretanto, no que concerne ao objetivo inicial de propor uma abordagem de ensino para o ensino fundamental, a investigação da autora chama atenção por limitar-se apenas a tecer breves comentários já na seção das considerações finais, conforme a citação abaixo:

Por tudo o que discutimos, analisamos e concluímos, elencamos algumas sugestões para trabalhar interpretação textual, abordando os diálogos intertextuais (intertextualidade e intertextualização), no ensino fundamental: a) considerar os marcadores propostos por Miranda (2010) recursos que possam indiciar fenômenos intertextuais e de intertextualização; b) trabalhar as relações de copresença e de derivação, adequando o conteúdo para aulas de interpretação de texto; c) abordar a noção de intertextualidade em textos de natureza verbal, não verbal e verbo-visual; d) elaborar atividades que

contemplem os estudos dos gêneros (suas formas e funções), considerando os regimes propostos por Genette (2010). (PARÁ, 2015, p. 146).

Nesse sentido, a pesquisadora apenas elencou alguns pontos que julgou importante ser considerado no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Embora ofereça um importante subsídio teórico para os docentes, a dissertação – em nosso entender – não alcançou o objetivo de propor uma abordagem de ensino profícuo, capaz de nortear mais claramente o trabalho pedagógico no estudo da intertextualidade nos gêneros em quadrinhos.

Ao realizar mapeamento sobre pesquisas em Língua Portuguesa Textual, intencionando identificar o que dizem as investigações científicas que tratam sobre intertextualidade, ensino de leitura e uso de tecnologias digitais, evidenciamos que muitas investigações encontradas propõem três aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo: 1) fomentar o ensino ora da leitura, ora da produção escrita, por meio de alguma tecnologia digital, como ocorre em Mota (2016); 2) propor o ensino da leitura intertextual, sem o auxílio de tecnologias digitais, concentrando-se em textos impressos, a exemplo da pesquisa de Pará (2015); e, finalmente, 3) investigar o fenômeno do intertexto aplicado às práticas textual-discursivas, sem vínculo com aplicação pedagógica, conforme vimos em Ramos (2014).

Grosso modo, as três pesquisas apresentadas nos ajudaram a compreender como a intertextualidade tem sido tratada, nos últimos anos, pelas pesquisas acadêmicas-científicas produzidas no Brasil. Depois, consideramos contributivas as investigações retratadas aqui – ainda que apresentem naturezas que as diferenciem umas das outras – por considerar o ensino da Língua Portuguesa atrelado às demandas contemporâneas (ora por lançar mão das tecnologias digitais, ora por levar em conta a necessidade de investigar textos multimodais), sem deixar de levar em consideração aspectos relacionados ao fenômeno da intertextualidade.

Assim, entendemos que a originalidade de nossa pesquisa reside no fato de que propomos subsídios teórico-práticos no estudo da intertextualidade a partir do uso de uma plataforma digital *online*, servindo-se dos textos que circulam em ambientes virtuais. Com isso, esperamos que possamos contribuir não apenas com a formação de leitores críticos, mas também na ampliação da prática docente, já que parece cada vez mais consensual a potência dos aparatos tecnológicos para o ensino de língua.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Objetivando **analisar o uso das tecnologias digitais no estudo das intertextualidades, sendo estes mecanismos indispensáveis à leitura proficiente em uma turma final do Ensino Médio**, nossa pesquisa, de cunho qualitativo, tem como eixo norteador a seguinte pergunta: “de que forma as intertextualidades observadas em hipertextos podem ampliar a proficiência leitora?”; nossa hipótese central é que o uso da tecnologia digital (como o *smartphone*), por possibilitar a leitura de hipertextos que circulam digitalmente, seria uma ferramenta facilitadora no estudo das intertextualidades, uma vez que “a descoberta do intertexto torna-se crucial para a construção de sentido” (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, [2007]2012, p. 32).

Quanto ao método empregado, nossa investigação recorre à indução, porque esse tipo de raciocínio “parte de um fenômeno para chegar a uma lei geral por meio da observação e de experimentação [...] a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta” (PRODANOV e FREITAS, 2013). De natureza aplicada, esta pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação, por considerarmos que é um importante mecanismo capaz de potencializar a prática pedagógica em decorrência da utilização da nossa pesquisa nesse processo (cf. TRIPP, 2005).

Assim, esta pesquisa-ação teve como norte solucionar os problemas concernentes ao processo de leitura de textos por meio da compreensão do papel das intertextualidades na construção de sentido de uma turma de terceiro ano do ensino médio, a fim de desenvolver a habilidade de reconhecimento das intertextualidades como um recurso estratégico fundamental à leitura. Para isso, a coleta de dados deu-se a partir das informações geradas pela plataforma digital *online* “Leituras Compartilhadas”¹⁶, criada por meio do *Google Sites*, no decorrer desta investigação. Pareceu-nos mais pertinente o desenvolvimento de uma *Home Page*, de acesso gratuito e sem a necessidade de cadastro prévio.

Este estudo realizou-se em uma escola pública estadual, veiculada à Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (GRE – METRO SUL), situada em Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife. Nesta instituição, o pesquisador principal ocupa o cargo de professor efetivo de Língua Portuguesa, desde março de 2017. A referida instituição atende, por ano, uma média de 1500 alunos, distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), em turmas do ensino médio. À noite, a escola oferece, também, turmas na modalidade EJA –

¹⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/professor.educacao.pe.gov.br/leiturascompartilhadas>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

Educação de Jovens e Adultos. Em 2020, o total de estudantes regularmente matriculados é de 1236 (mil duzentos e trinta e seis), número que, ao longo do ano, pode variar em decorrência de diversos fatores como, por exemplo, a evasão. No caso da turma que foi alvo desta pesquisa, havia 45 alunos matriculados.

A escola conta com a seguinte infraestrutura: 13 salas de aula, refeitório, biblioteca, laboratório de informática e quadra poliesportiva. Por se tratar de uma unidade ensino na modalidade regular, abrange os três turnos, de segunda à sexta: manhã, tarde e noite. Fundada em 1963, faz parte do Programa de Escolas Associadas (PEA) da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Esse programa tem como objetivo “criar uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz”.¹⁷ Atualmente, o corpo docente da escola é composto por 67 educadores.

2.2.1 Tinha uma Pandemia no meio do caminho

Em 2020, ano da escrita desta dissertação, da aplicação da intervenção e das coletas de dados, as aulas, na educação básica, tiveram início em fevereiro. Em março, porém, foram interrompidas por causa da pandemia causada pela COVID-19, que tem afetado, desde então, diversos setores sociais em diferentes países. Em decorrência disso, o Governo do Estado de Pernambuco, por meio do Art. 2º Decreto 48.809, de 14/03/2020, que deliberou adotar medidas de isolamento social e quarentena a fim de evitar o aumento de casos da doença. Outra medida imposta pelo governo estadual que impactou decisivamente para esta pesquisa a suspensão do “funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privados, em todo o Estado de Pernambuco”, através do o Art. 6º do Decreto Nº 48810 de 16/03/2020.

Desse modo, entre março e agosto do referido ano, a educação pública brasileira escancarou ainda mais o fosso existente entre as classes sociais: enquanto a maioria dos estudantes das escolas privadas continuaram, remotamente, os estudos, uma parcela significativa de estudantes de escolas públicas ficou desassistida, sem medidas concretas por parte do Ministério da Educação (MEC)¹⁸ que fossem capazes de minimizar a tragédia que ora se anunciara. Para Bunzen (2020, p. 22, destaques do autor):

¹⁷ Disponível em: <https://www.peaunesco.com.br/oqueeopea.htm>, acesso em 03 de janeiro de 2020.

¹⁸ É importante lembrar que, em 18 de junho de 2020, Abraham Weintraub, então ministro da educação, anunciou sua saída, após inúmeras polêmicas. Somente em 16 de julho do citado ano, quase um mês depois e em pleno contexto

A **desigualdade** e a **diversidade** mostravam-se como questões complexas para um país com mais de 200 mil escolas, organizadas em quatro grandes dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada).

Em detrimento disso, diversas secretarias estaduais e municipais de educação tomaram uma série de medidas frente a tal problemática. No caso da Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco, inicialmente, criou-se a plataforma EDUCA-PE¹⁹ para que, via TV e internet, fossem disponibilizadas as transmissões de aulas ao vivo. Posteriormente, ainda no mesmo mês, os professores da rede foram orientados, caso dispusessem de ferramentas e condições socioemocionais favoráveis, a ofertar aulas de reforço e/ou revisão por meio de transmissões ao vivo em diversas plataformas: *Google Meet*, redes sociais como *Youtube* e *Instagram* etc²⁰. Ou seja, os estudantes passaram a ter aulas de determinadas disciplinas, já que nem todos os docentes dispunham de condições técnicas, socioeconômicas e/ou psicológicas para ministrar aulas na pandemia. Em julho, a secretaria de educação ampliou a parceria com o *Google For Education*, estendendo para todas as escolas públicas estaduais o acesso à plataforma.

Entretanto, o governo estadual garantiu somente em agosto a internet gratuita para estudantes e professores da rede, por meio do aplicativo CONECTA Af²¹. Isto é, durante esse período de isolamento e aulas remotas, as instâncias governamentais (não apenas a estadual, mas também a municipal e, sobretudo, a federal) ignoraram que essas medidas, apesar de relevantes, não contemplavam a realidade de todos os estudantes, uma vez que muitos não tinham *smartphone*, televisão e/ou acesso à internet. Desse modo,

Enquanto a maioria dos(as) alunos(as) de escolas particulares do Brasil recebem atividades online em seus equipamentos, têm um local adequado e um clima até certo ponto tranquilo para realizar suas atividades, podendo contar com o apoio da família quando necessário, alunos de escolas públicas não têm aulas, por razões óbvias. Isso, no entanto, não significa que escolas públicas não tenham pensado na possibilidade de oferecer disciplinas online. Muitas delas pensaram, mas não havia condições para isso, uma vez que grande parte dos(as) alunos(as) e de professores não teria equipamentos para

pandêmico, é que o MEC foi assumido pelo pastor da Igreja Presbiteriana, teólogo e advogado, Milton Ribeiro. Destacamos ainda que, desde que tomou posse como Presidente da República (em janeiro de 2019), esse é quarto ministro da educação na gestão do governo Bolsonaro, demonstrando que não há um projeto voltado para essa área, exceto o gradual e progressivo sucateamento da educação pública brasileira.

¹⁹ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5590>. Acesso em 04 de abril de 2020.

²⁰ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5598>. Acesso em 05 de maio de 2020.

²¹ Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5612>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

desenvolver as atividades e, em muitos casos, não teriam condições psicológicas nem ambiente propício para isso (COSCARELLI, 2020, p. 16).

A descrição apresentada pela autora supracitada reforça a compreensão de que este tem sido um período de intensas injustiças sociais. Portanto, julgamos que essa postura vai de encontro ao que preconiza, através dos Art. 2º e 3º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²², os quais ressaltam o papel do Estado na formação do educando, garantindo-lhe igualdade de condições e continuidade na escola.

Tendo em vista esse contexto, é necessário esclarecer que todo procedimento interventivo desta pesquisa-ação necessitou ser profundamente alterado, já que, a princípio, o havíamos projetado num contexto de aulas presenciais. Com isso, a coleta de dados deu-se em ambiente remoto, via *Google Meet* e *Google Classroom*. Assim, buscamos evitar o que Bunzen (2020) descreveu como “uma total transferência dos conteúdos e das metodologias das aulas presenciais para o contexto digital sem uma maior reflexão sobre as (im)possibilidades que essa nova situação de ensino-aprendizagem poderia suscitar” (p. 22). Em outras palavras, o ensino de línguas, em contexto pandêmico, tem exigido planejamento para que a prática pedagógica não seja reduzida à mera transposição de conteúdos.

Outro fator de extrema relevância que precisou ser considerado durante o processo de planejamento das aulas desta intervenção foi o fato de que a pandemia ampliou, consideravelmente, o tempo de exposição às telas não só por parte dos discentes, como também, e sobretudo, dos docentes, haja vista a necessidade destes últimos de realizar reuniões virtuais, capacitações, planejamentos e ministrar as aulas remotas. Os discentes, por sua vez, protestavam contra o excesso de atividades virtuais impostas durante esse período. Por isso, precisamos organizar um tempo de aula menor que a hora-aula tradicional²³ a fim de que fosse evitado o desgaste físico e emocional para os sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, planejamos e aplicamos um conjunto de 05 atividades de leitura com vistas ao estudo da intertextualidade na plataforma *Leituras Compartilhadas*, construída para esse fim. A elaboração dessas atividades teve como norte as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (a partir de agora, BNCC), por considerar que, no ensino médio, o estudante deve, dentre outras coisas, ser capaz de desenvolver “uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social” (BRASIL,

²² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 de setembro de 2020.

²³ No geral, a hora-aula corresponde a 50 minutos. Na pandemia, a escola onde esta pesquisa ocorreu adotou a hora-aula equivalente a 30 minutos.

2017, 489). Tendo isso em vista, pleiteamos, nesta investigação, uma prática pedagógica com vistas a conduzir o aluno a exceder a leitura decodificada e alcançar o sentido do texto, pretendido pelo autor, por meio do reconhecimento da intertextualidade. Por fim, é importante ressaltar que a BNCC foi construída sob inegável influência da Pedagogia dos Multiletramentos, referencial teórico utilizado por esta pesquisa.

Finalmente, destacamos que nossa pesquisa alinha-se a outro importante documento oficial: os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco²⁴, cujos estudos em Linguística Textual orientaram sua construção. Ressalta-se ainda que este trabalho, em potência, pode contribuir com o desempenho dos sujeitos envolvidos em avaliações externas como o ENEM, SAEB e SAEPE²⁵.

2.2.2 O universo da pesquisa: os sujeitos voluntários

Conforme mencionado acima, a pandemia alterou o processo inicialmente previsto e, por conta disso, começamos a coleta de dados em dezembro de 2020, ao longo de duas semanas. Primeiramente, importa dizer que, no caso específico da escola onde esta pesquisa-ação se deu²⁶, as aulas remotas modificaram não apenas o nosso calendário, mas toda a dinâmica pedagógica. O primeiro ponto que interferiu negativamente nesse cenário foi o fato de que, por longos cinco meses (entre março e agosto), muitos professores e estudantes não tinham como, respectivamente, ministrar e assistir tais aulas, por razões já mencionadas. Após o Estado ofertar o mínimo de condição de acesso à internet, em meados de agosto, vários estudantes já não se sentiam motivados para dar continuidade aos estudos provocando, assim, uma “evasão escolar”²⁷.

Em decorrência disso, foram poucas as presenças dos estudantes nas aulas: entre dez e, no máximo, vinte alunos, segundo relatos dos docentes da instituição onde aplicamos esta pesquisa. No caso das aulas de Língua Portuguesa, do turno da noite, nas turmas do 3º ano do ensino médio, alvo de nossa investigação, eram entre dez e quinze alunos.

²⁴ Na seção 02, discorreremos sobre esse aspecto.

²⁵ Respectivamente, Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

²⁶ Convém lembrar que cada instituição, pública ou privada, vivenciou a pandemia de uma forma singular.

²⁷ A expressão “evasão escolar” é usada aqui apenas para se referir ao fato de que muitos estudantes não frequentaram, remotamente, as aulas. Portanto, em nosso julgamento, não houve necessariamente um abandono escolar por parte dos estudantes.

No que diz respeito à exequibilidade desta pesquisa-ação, foi composta de 05 estudantes voluntários. Consideramos a quantidade de sujeitos participantes suficiente para o intento desta pesquisa. Regularmente matriculados numa turma de 3º ano do Ensino Médio do turno da noite, cuja faixa etária varia entre 17 e 19 anos de idade. Desses sujeitos, 02 pertenciam ao gênero masculino e outros 03 ao gênero feminino. Todos eram residentes no mesmo município onde se localiza a escola: Jaboatão dos Guararapes.

Duas formas de dados foram importantes para esta pesquisa: 1) respostas de questionário de reconhecimento de seus perfis; 2) as respostas dos alunos, geradas a partir das atividades, à medida que as aulas de leitura seguiam; ambos os dados foram gerados por meio do *Google Formulário*. Portanto, subsidiaram nossas análises, na seção 03 desta dissertação, os gráficos gerados a partir da resolução do conjunto de atividades propostas.

Para isso, os sujeitos participantes foram convidados de modo que ficassem claros os riscos e benefícios de suas participações na investigação, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE. Após autorização, por meio de parecer consubstanciado emitido por esse órgão (Ver Anexo D), seguimos para a coleta de dados. Em primeiro lugar, os estudantes voluntários responderam ao questionário de identificação de perfil, aplicado já na primeira semana de dezembro, via *Google Forms* (ver Anexo E).

Entendemos ser de fundamental importância fazer uma sondagem para que possamos, inicialmente, compreender as concepções de leitura, assim como a frequência com a qual costumam ler textos relevantes para sua formação (literários, jornalísticos, científicos etc.) em ambientes digitais; e, finalmente, verificar os objetivos e assiduidade que pautam os seus usos no tocante aos dispositivos móveis. Para enviar o *link* desse questionário, utilizamos o *Google Classroom*, principal ferramenta de comunicação entre os envolvidos nesse processo.

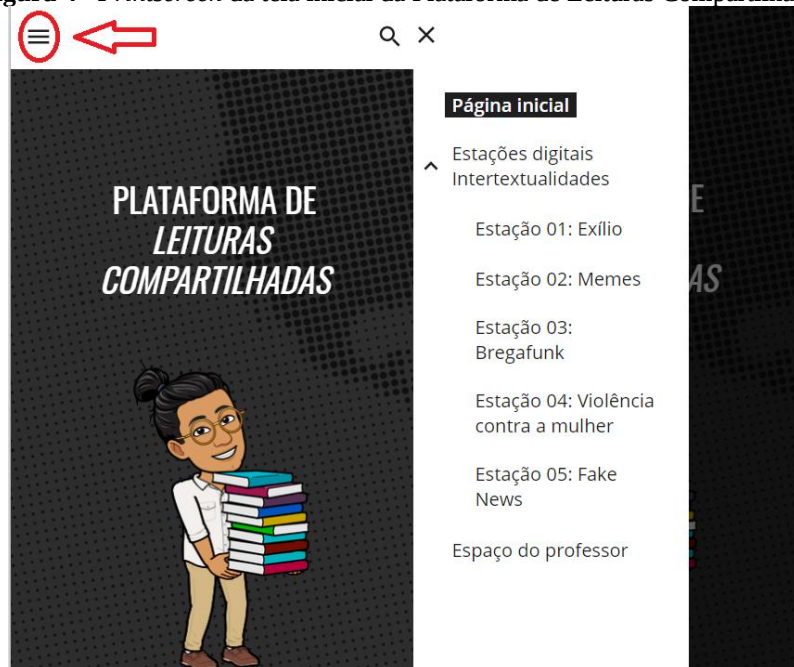
Em seguida, ainda na primeira semana de dezembro, iniciamos as aulas de leitura com intuito de desenvolver a intertextualidade. Por isso, compartilhamos também o *link* da plataforma *Leituras Compartilhadas* através do qual os alunos tiveram acesso ao conjunto de 05 atividades de leitura, cujas respostas constituem o *corpus* desta investigação.

2.2.3 Leituras compartilhadas: uma plataforma online de leituras

A Plataforma online *Leituras Compartilhadas* (PLC), desenvolvida entre março e outubro de 2020, é composta por três páginas principais: “Página inicial”, “Estações digitais

intertextualidades”, que se subdivide em cinco outras subpáginas e “Espaço do professor”. Organizamos dessa maneira com o intuito de que fosse fácil para os estudantes localizarem as informações e os textos que foram escolarizados nesse processo. Como se pode ver na imagem a seguir, ao clicar na barra de tarefas no canto superior esquerdo, indicada pela seta, o navegador encontrará a organização da PLC, desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma navegação simples e intuitiva:

Figura 4 - Printscreen da tela inicial da Plataforma de Leituras Compartilhadas



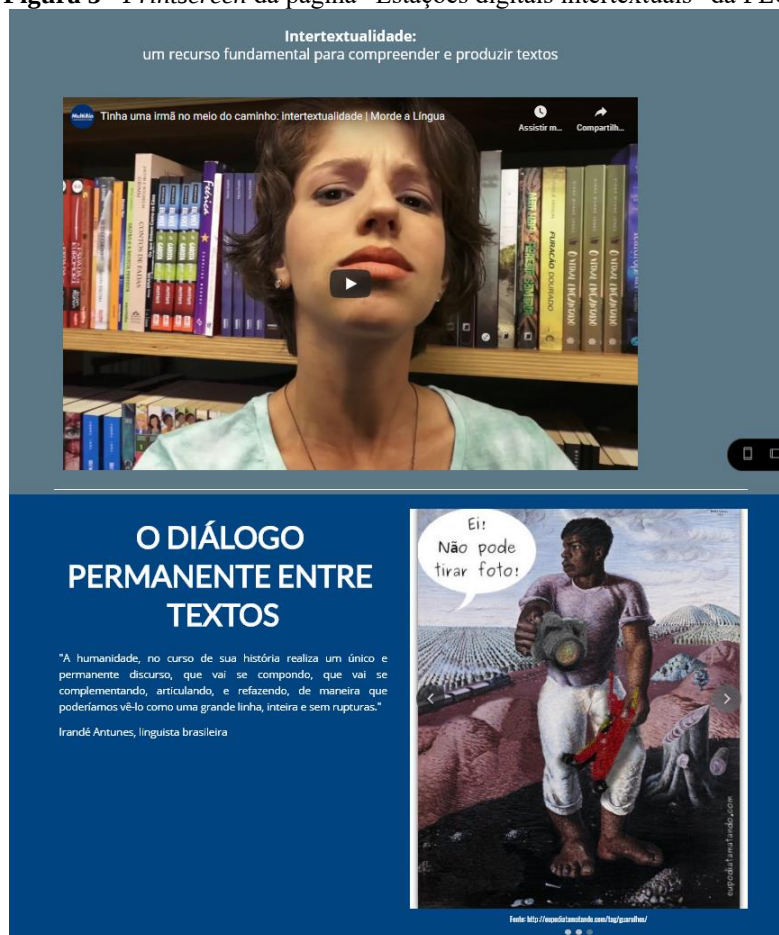
Fonte: elaboração nossa

Ainda na página inicial, que pode ser visualizada na figura 04 acima, o navegador encontrará uma informação destinada aos estudantes, público-alvo desta pesquisa-ação. Há também outros três itens, a saber: 1) “Rotas das leituras”, que indica qual o percurso o aluno deverá percorrer ao longo do processo; 2) “Olá, Professor(a)! Que tal um dedo de prosa?”, cuja finalidade é esclarecer aos professores da educação básica quais são os objetivos da PLC, fornecendo-lhes subsídios práticos no ensino da intertextualidade; e, por fim, 3) “Sobre mim”, que traz – de forma breve – algumas informações profissionais e acadêmicas do pesquisador principal. Finalmente, a página inicial finaliza com o poema *Muitas vozes*, do poeta maranhense Ferreira Gullar: Meu poema / é um tumulto: / a fala / que nele fala / outras vozes arrasta em alarido.

A segunda página, “Estações digitais intertextualidades”, é onde – de fato – a intervenção acerca do estudo da intertextualidade principia. Nela, visualizam-se três itens: 1)

“Intertextualidade: um recurso fundamental para compreender e produzir textos”, onde o navegador dispõe de um vídeo do *YouTube*, intitulado: *Tinha uma irmã no meio do caminho: intertextualidade*²⁸, que apresenta – por meio de uma linguagem bem descontraída e próxima dos jovens – os conceitos basilares acerca do fenômeno intertextual; 2) “O diálogo permanente entre os textos”, que traz uma citação da linguista Irandé Antunes e três imagens que mantêm uma relação entre si: trata-se de *O Lavrador de Café*, de Cândido Portinari, e duas releituras, *Chico Lavrador de Café* (de Maurício de Souza) e um Meme que circula nas redes sociais (ver imagem 04, abaixo); e 3) “Rotas de leituras intertextuais”, com os links das leituras e atividades propostas.

Figura 5 - Printscreen da página “Estações digitais intertextuais” da PLC



Fonte: elaboração nossa

²⁸ O vídeo foi produzido pela *MultiRio*, órgão municipal de mídias, veiculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4N8liPadYBI&feature=emb_title.

Além dos itens descritos acima, a segunda página é dividida em 05 subpáginas, sendo cada uma delas intituladas da seguinte forma: “Estação digital 01: Exílio”, “Estação digital 02: Memes”, “Estação digital 03: Bregafunk”, “Estação digital 04: Violência contra mulher” e “Estação digital 05: *Fake News*”. Como se vê abaixo, cada subpágina recebe o nome de um tema, que consideramos relevante para a formação leitora dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, bem como textos de diferentes campos de atuação social, como prevê a BNCC. Então, as subpáginas seguem uma estrutura fixa, conforme evidencia a figura 06 que segue abaixo:

Figura 6 - Printscreen da subpágina “Estação digital 02: citação” da PLC

Página inicial Estações digitais Intertextu... Espaço do professor

ATIVANDO OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Vamos pensar um pouco:

- No estudo anterior, vimos que a **alusão** pode ser uma estratégia utilizada por muitos autores para estabelecer uma relação direta entre um texto e outro, produzindo diferentes efeitos de sentido. Agora, vamos investigar outro recurso intertextual presente em muitos textos: a **citação**. Para isso, partiremos de um tema bastante importante: diversidade cultural. Vamos nessa!!
- Você sabe o que significa cidadania?
- Em sua opinião, como se garante a cidadania a um indivíduo?
- O que a cidadania e as diversas expressões culturais têm a ver?
- Você acha que, no contexto pernambucano, o brega e suas variações (brega romântico, brega funk, tecnobrega etc.) são expressões culturais?

Vamos refletir e aprender mais sobre isso!!! O documentário a seguir nos ajudará a pensar sobre essa questão.

COMPARTILHANDO LEITURAS:

leia os textos abaixo





Brega-funk em revisão: MCs pernambucanos inspiram tese de doutorado e dão voz à periferia

Clique [aqui](#) para ter acesso ao texto



Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano



MCs recifenses falam sobre a música da periferia.

Fonte: elaboração nossa

Primeiramente, objetiva-se ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das temáticas que permearam as leituras realizadas. Como se pode ver na imagem acima, a “Estação digital 02”, que discute o fenômeno intertextual da citação, parte da temática sobre cidadania e expressões culturais, mais especificamente o bregafunk pernambucano, ritmo amplamente aceito entre os jovens estudantes, para desenvolver a consciência da citação enquanto recurso de construção de sentido em determinados textos. Depois, por meio da estrutura hipertextual da PLC, o aluno acessa às leituras sugeridas e, por fim, às atividades propostas no *Google Formulário*. Para isso, recorreremos às competências e habilidades previstas na BNCC do ensino médio, assim como a Marcuschi (1996, p. 79), que considera “uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas [...]”. Ou seja, é importante fornecer aos estudantes condições plenas de estimular práticas de leituras significativas.

É necessário ressaltar que a construção dessa plataforma foi organizada de modo que fosse possível conduzir a leitura dos usuários, por meio dos *hiperlinks* fixos (página inicial, espaço do professor etc.) e móveis (os textos selecionados para leitura em sala de aula, que podem variar conforme os interesses pedagógicos), conforme podemos ver nas figuras 04 e 06. De acordo com Xavier (2009), os hiperlinks auxiliam a trilha de leitura a ser realizada pelos hiperleitores.

Quanto aos aspectos éticos desta pesquisa, cumpre dizer que seguimos o que prescreve o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, órgão responsável por salvaguardar – através da regulamentação de normas – os sujeitos envolvidos em investigações. Sendo assim, esta pesquisa foi submetida à análise deste órgão, a fim de que fosse possível proteger a integridade física e emocional dos indivíduos voluntários, assim como da instituição através da qual foi possível realizar nossa intervenção. Para tanto, fez-se necessária a elaboração dos seguintes documentos: carta de anuência, assinada e carimbada pela vice-direção da escola (ver Anexo D); termos de consentimento e assentimento para os estudantes voluntários e/ou seus pais/responsáveis, em caso de menor idade. Enfim, apenas depois da apreciação do Comitê de Ética, através de um parecer consubstanciado (ver Anexo E), o pesquisador principal recrutou os participantes voluntários e iniciou esta pesquisa-ação.

Posto isso, passemos à próxima seção, destinada à fundamentação teórica que dá sustentação a esta investigação, partindo das noções de texto e suas implicações para o ensino da leitura e a definição de intertextualidade, sob a ótica da Linguística de Texto. Em seguida, discorreremos acerca das concepções de hipertexto, tecnologias digitais e multiletramentos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta etapa da dissertação, buscamos refletir acerca das noções de texto e suas implicações para o ensino da leitura e a definição de intertextualidade, sob a ótica da Linguística de Texto (doravante LT). Além desses conceitos, recorreremos aos pressupostos teóricos relacionados às tecnologias digitais, uma vez que utilizamos nesta pesquisa-ação o uso dos dispositivos tecnológicos, cada vez mais recorrente entre os sujeitos, sobretudo no contexto de ensino e aprendizagem. Primeiramente, apresentaremos um breve panorama histórico acerca das concepções de texto que nortearam as pesquisas em LT, bem como suas implicações para o ensino de leitura. Trataremos da concepção mais contemporânea de texto, que orienta os documentos oficiais educacionais no Brasil. Depois, passaremos à noção de intertextualidade, fundamental para os propósitos desta pesquisa. Além disso, julgamos importante discorrer sobre o conceito de “tecnologia” e como sua adjetivação – “digital” – traz implicações para o ensino de línguas, sobretudo a língua materna – foco deste trabalho – por considerá-lo um conceito basilar para este trabalho. Em seguida, discutimos como o hipertexto promove mudanças significativas nos modos de leitura de texto em ambientes digitais. Por fim, por ser de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho, apresentamos uma síntese dos pressupostos teóricos da chamada Pedagogia dos Multiletramentos, evidenciando que, aliada ao advento tecnológico e à circulação dos hipertextos, as ideias de multiplicidade de linguagens, assim como a pluralidade e a diversidade cultural são elementos que devem estar inseridos na sala de aula, já que isso constitui a realidade dos sujeitos contemporâneos.

3.1 AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E ENSINO DE LEITURA À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

À medida que os estudos linguísticos foram sendo desenvolvidos historicamente, o campo do ensino de línguas recebeu amplas contribuições. Na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Luiz Antônio Marcuschi (2008) resume o modo através do qual se desenvolveu “a espinha dorsal” dos estudos linguísticos: do comparativismo do século XIX às teorias funcionalistas da linguagem que, na década de 90, evidenciaram o texto como objeto intrínseco às práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

É aqui, pois, que se insere esta pesquisa-ação: no campo dos estudos da LT que concebe o texto como um multissistema o qual “envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral **multimodal**” (MARCUSCHI, 2008, p. 80, destaque do autor). Ou seja, o texto não é apenas uma entidade estritamente linguística. Assim sendo, um dos pressupostos desse campo científico é que a atividade verbal materializa-se em textos sócio-historicamente situados. Em outras palavras, a LT contemporânea considera que o uso da língua é uma ação social interativa que só é possível através de textos. Logo, o texto é visto como um evento comunicativo.

Entretanto, a noção de texto é bastante cara aos estudos em LT, empreendidos há mais de 30 anos, conforme nos mostram os estudos de Bentes (2012) e Koch ([1997]2015, [2002]2018, [2004]2020), apenas para citar alguns. É bem verdade que isso compõe um “amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados” (BENTES, [2007]2012, p. 245). Tal empreendimento significou uma ruptura com o que até então propunha a Linguística estruturalista, cuja compreensão da língua limitava-se a concebê-la como um código. O quadro 06, a seguir, nos ajuda a visualizar as diferentes concepções de texto que marcam a trajetória da LT:

Quadro 6 - Trajetória da LT, segundo Koch ([2004]2020)

Período	Conceito de texto	Influência
1960	Unidade superior à frase, sucessão de unidades linguísticas	Estruturalismo
Primeira metade da década de 1970	Sequência coerente de enunciados	Semântica
Segunda metade da década de 1970	Ação sócio-histórica complexa	Pragmática
1980	Resultado de processos mentais	Cognitivismo
1990	Lugar da interação	Sociocognitivismo-Interacionismo

Fonte: elaboração nossa

O quadro 06 acima sintetiza, grosso modo, o percurso histórico empreendido pelos estudos em LT, que surgiram em meados dos anos 60. De acordo com Koch ([1997]2015, [2004]2020), o texto era visto como uma unidade acima da frase. Ou seja, o que orientava os estudos nesse período era a concepção de texto enquanto “frase complexa” (HARTMANN, 1968 *apud* KOCH, [2004]2020, p. 19). Desse modo, os estudos estavam voltados para o funcionamento dos mecanismos no interior das frases e havia, conforme Bentes (2012, p. 253) “uma ênfase no aspecto material e/ou formal do texto”. Dizendo de outra forma, nessa fase incipiente da LT, há uma concepção sistêmica, fortemente influenciada pelo estruturalismo, subjacente à noção de texto enquanto unidade superior à frase, centrada na linguagem verbal.

Daí a necessidade de se criar gramáticas do texto, pois conceber o texto sob o prisma do sistema implicava reconhecê-lo como uma “sucessão de unidades linguísticas constituída mediante **uma concatenação pronominal ininterrupta**” (KOCH, [2004]2020, p. 19, destaque da autora). Por isso, deu-se ênfase à coesão textual. Sobre isso Adam (2017) esclarece que a finalidade era “descrever como se estabelecem as relações necessárias de dependência interfrástica” (p. 34). Assim, analisavam-se as frases isoladamente, fora de seus contextos.

Nos anos 70, os estudos do texto foram orientados a partir de uma perspectiva semântica, sendo papel dessas investigações: “explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento de um texto ou de um segmento deste” (KOCH, [2004]2020, p. 25). Com isso, notabilizam-se as relações de sentido para além das frases isoladas. Não obstante isso, as análises limitavam-se às abordagens sintático-semânticas.

A partir da segunda metade da década de 1970, adota-se a perspectiva pragmática, passando a conceber o texto como uma complexa atividade situada sócio-historicamente. Amplamente influenciada ora pela Teoria dos Atos de Fala, ora pela Teoria da Atividade Verbal, essa perspectiva, grosso modo, deixa de conceber os textos “como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa” (KOCH, [2004]2020, p. 27). Esse pressuposto teórico considera ainda as intenções dos indivíduos nas diversas situações sociocomunicativas.

Na década de 1980, ocorre a virada cognitivista. Delineia-se, pois, uma nova concepção de texto. Marcuschi ([1983]2012), sob tal ótica, propõe “que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos” (p. 33). Considerando aspectos de ordem cognitiva, considera-se o conhecimento de mundo compartilhado pelos sujeitos envolvidos na comunicação. Koch ([2004]2020) argumenta que, sob a influência cognitivista,

[...] a Linguística Textual entra em uma nova fase, que vai levar a uma nova concepção de texto, o que possibilitará importantes desenvolvimentos posteriores. A obra de Beaugrande & Dressler (1981) [...] constitui um dos marcos dessa mudança de rumo. Nela, os autores procuram conceituar o que seja **textualidade**, definida então como “o que faz com que o texto seja um texto”, com base no exame do que denominam **critérios de textualidade**. (p. 40, destaques da autora).

Esses critérios de textualidade passaram a constituir os grandes temas de investigação em LT, a saber: coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e **intertextualidade**.

Já nos anos 90, a LT incorpora, de forma mais efetiva, as ideias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin (cf. BAKHTIN, [1979]2011; VOLÓCHINOV, [1929]2018), cuja concepção dialógica da língua, viabilizará uma noção de texto enquanto “atividade interativa altamente complexa de construção de sentidos” (KOCH, [2004]2020, p. 44). Essa perspectiva sociognitiva-interacionista implica reconhecer que o sentido não está centrado no texto, mas na interação entre os interactantes e o próprio texto.

Nos últimos anos, os pesquisadores de Cavalcante *et. al* (2019), vêm pleiteando uma concepção de texto, alinhada ao dialogismo bakhtiniano, capaz de abarcar, também, a frequência de textos multissemióticos que circulam na sociedade. Para os autores, o texto pode ser definido como “um **enunciado** (no sentido dado a esse termo por Brait, 2016), que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos” (p. 26, destaque dos autores).

Para Cavalcante e Custódio Filho (2010), cabe à LT contemporânea revisitar a noção de texto de modo que seja possível “ampliar o rol de ‘situações investigáveis’, ou seja, considerar os processos de produção e compreensão de textos cuja configuração é diferente dos textos normalmente analisados” (p. 57). Com isso, os autores defendem que os pesquisadores situados nesse campo de estudos devem, sem abandonar a complexidade do objeto de pesquisa (no caso da LT, o texto), levar em consideração, em suas análises, “as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação sem o verbal” (CAVALCANTE e CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 65).

Assim sendo, julgamos pertinente aos intentos desta pesquisa a redefinição do conceito de texto proposta pelos supracitados autores: um objeto caracterizado pela multiplicidade de linguagens capaz de promover, entre diferentes sujeitos, um evento comunicativo, interacional.

O panorama histórico empreendido pela LT, mostrado brevemente nesta subseção, se faz necessário, uma vez que para problematizar o ensino de leitura, em aulas de Língua Portuguesa, é preciso revelar a concepção de leitura com a qual esta pesquisa se norteará. Uma compreensão do que significa o ato de ler, de acordo com Koch e Elias ([2006]2018) é fruto daquilo que compreendemos por sujeito, língua, texto e sentido.

Por essa razão, convém afirmar que, para as finalidades deste trabalho, comungamos com a postura de Koch ([2002]2015) para quem as “questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos tem sido uma concepção sociointeracional de linguagem, vista, pois, como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos” (p. 21). Portanto, esta pesquisa-ação propõe subsídios práticos de ensino de leitura a partir de uma

concepção dialógica da língua(gem), a qual entende que toda ação textual (ou seja, todo modo de dizer algo) é uma atividade direcionada a outrem e orientada por determinados propósitos (cf. BAKHTIN [1979]2011).

Essa abordagem distancia-se de outras duas apresentadas por Koch e Elias ([2006]2018), a saber: 1) texto entendido como produto lógico do pensamento, cabendo ao leitor assimilar os sentidos; 2) texto visto como produto da codificação do sistema linguístico, sendo delegada ao leitor a função de decodificar o código utilizado pelo autor na produção textual. Assim, depreendemos que o foco da primeira abordagem é no autor, ao passo que a segunda privilegia o texto. Em razão da crença na limitação de tais abordagens, lançamos mão da leitura cujo foco é direcionado na interação autor-texto-leitor.

Desse modo, alinhamo-nos a Volóchinov ([1929]2018), cujos estudos em filosofia da linguagem fundamentam-se no marxismo servindo de sustentáculo, conforme o autor, “na abordagem dos problemas concretos da linguística” (p. 84). Essa perspectiva sociológica escolheu, como eixo norteador da linguagem, a interação:

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. (...) O enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista de seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante (idem, p. 216, destaque do autor).

Em virtude da influência desse pensamento, reiteramos que esta proposta metodológica de leitura intertextual em aulas de Língua Portuguesa no ensino médio compreende que o foco no ato de ler deve estar centrado na interação autor-texto-leitor. De acordo com tal concepção, os sujeitos são concebidos como ativos e, por meio da interação, o sentido é construído. Subjacente a esta noção está, portanto, a ideia de que a leitura abrange as experiências e conhecimentos dos indivíduos (cf. KOCH e ELIAS, [2006]2018).

Na década de 90, Kleiman ([1992]2016) já alertava acerca da predominância do que ela chamou de “concepção escolar da leitura” (p. 21), que seria um conjunto de práticas legitimadas pelas instituições de ensino, capazes – por exemplo – de reduzir a leitura do texto à busca por saberes gramaticais. A autora argumenta que esse é um instrumento de exclusão social, já que desenvolve nos sujeitos uma consciência de língua fragmentada e desvinculada de seus diferentes contextos de uso.

Mais recentemente, Ferrarezi e Carvalho (2017) avaliaram que o Brasil ainda não alcançou um nível satisfatório de proficiência na leitura, por diversas razões que vão desde questões curriculares até a [in]existência de políticas públicas. Para os autores, “é urgente devolver aos nossos alunos o prazer pela leitura detida, profunda e transformadora” (p. 21). Assim sendo, à escola é delegada a função de ressignificar o ato de ler, de modo que este se mostre enquanto civilizador.

Contudo, ressaltamos que, quando consideramos as mudanças ocorridas, nos últimos anos, no ensino de língua materna, por exemplo, percebemos que – à medida que a concepção dialógica adentrou os cursos de formação de professores, bem como influenciou a elaboração de diversos documentos oficiais (PCN, BNCC etc.) – passou-se a considerar os elementos contextuais: ler o quê? Para quê? Que conhecimentos mobilizar para realizar essa tarefa?

No dizer de Koch e Elias ([2006]2018),

(...) o lugar mesmo da interação (...) é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir, uma atitude ‘responsiva ativa’ (...) espera-se que leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. (p. 12).

A par disso, julgamos relevante destacar que a BNCC do ensino médio postula que “o texto é o centro das práticas de linguagem”. (BRASIL, 2017, p.63) e mais adiante defende a seguinte ideia: “mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem” (p. 477-478). Logo, a BNCC ratifica a ideia de que não faz sentido uma aula de língua materna centrada apenas no código. É preciso ir além: conscientizar os indivíduos de que a natureza da linguagem é orientada socialmente.

A nível regional, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do estado de Pernambuco

Ao se assumir uma compreensão da língua, potencialmente, como ação e interação, não se está ignorando seu caráter sistemático, indissociável de qualquer proposta de estudo da língua. Neste documento, defende-se que o conhecimento das regularidades sistêmicas da língua seja alvo de análise e reflexão. No entanto, **o foco numa concepção interacionista da linguagem indica maior interesse na compreensão do funcionamento da língua do que no conhecimento do código linguístico.** Conforme já sinalizado, o estudo das categorias e estruturas gramaticais dá lugar ao estudo do texto, que passa a ser o objeto central das práticas de linguagem, de forma coerente com

a compreensão de que a língua se realiza a partir de textos. (PERNAMBUCO, 2012, p.20, destaque nosso).²⁹

Assim, a adoção, por parte dos supracitados documentos oficiais, dos pressupostos teóricos da LT atesta a relevância desses estudos no que diz respeito ao ensino de leitura e produção textual no Brasil. Passemos, portanto, ao estudo teórico da intertextualidade, recurso essencial para a construção de sentido e sua importância para o ensino de língua materna.

3.2 INTERTEXTUALIDADES: PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

(...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, [1979]2011, p. 272).

Nas últimas décadas, os significativos avanços no campo científico dos estudos da linguagem humana tornaram clara a necessidade de realização de pesquisas que proponham percursos metodológicos capazes de fomentar, efetivamente, a proficiência na leitura e escrita de textos em aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos, fortemente, que um caminho possível é o foco na textualidade. Dizendo de outra forma, é importante que a textualidade torne-se objeto de estudos nas aulas de língua materna. Por isso, reiteramos que esta pesquisa parte do pressuposto de que **“a descoberta do intertexto torna-se crucial para a construção de sentido”** (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, [2007]2012, p. 32 destaque nosso).

Aqui, portanto, nosso foco é num dos fenômenos presentes nos textos lidos em sala de aula e escritos pelos próprios alunos: a intertextualidade, cujos estudos ganharam força na crítica literária, com a autora Julia Kristeva. É pertinente afirmar que os estudos dessa autora

²⁹ Em 2019, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco divulgou, em seu portal na internet, o documento “Currículo de Pernambuco: caderno de Linguagens”, destinado ao Ensino Fundamental. Até o momento da escrita desta dissertação, ainda não havia sido divulgado o currículo voltado para o Ensino Médio. Levando em consideração que esta investigação se dá no contexto de uma turma final do Ensino Médio, optamos por utilizar, em nossas referências, o supracitado documento, publicado em 2012, tendo em vista ser este o mais atual.

estavam respaldados pelo dialogismo e polifonia³⁰ – conceitos bakhtinianos. É cabível lembrar que a intertextualidade é um tema caro à LT (cf. KOCH e ELIAS, [2006]2018).

Para os estudos da LT, grosso modo, as relações intertextuais são fatores indispensáveis não só à produção de um texto, mas também às práticas de leitura e compreensão. Entretanto, é preciso lembrar que as intertextualidades, em muitos casos, não ocorrem de forma revelada, isto é, explícita. Na maioria dos casos, as ocorrências de intertextualidades passam despercebidas pelos interlocutores o que pode prejudicar o sentido do texto pretendido pelo autor.

Para Cavalcante (2012, p. 146) lembra que a relação que um texto exerce com outros é constitutiva. Antunes (2017), por seu turno, corrobora com essa visão, ao pontuar que:

Esse conceito tem como fundamento o fato de que o conhecimento humano se constrói na **continuidade universal – no tempo e no espaço – de um grande discurso que jamais se concluiu e que nunca se concluirá**. Tudo o que hoje sabemos veio na esteira do que outros disseram antes de nós. O saber do futuro tem suas raízes nos saberes do presente e do passado. **Não existe o discurso totalmente original**. (p. 118, destaques da autora).

Conforme a citação acima, a atividade da linguagem humana é ininterrupta e inconclusa: estamos de um modo ou de outro retomando, com diferentes objetivos, os discursos preexistentes. A intertextualidade é, pois, compreendida como um fenômeno basilar das ações discursivas as quais só são possíveis a partir da recuperação de nosso conhecimento de mundo sociocultural. As marcas desse conhecimento, ou seja, as evidências das relações intertextuais exigem do leitor a capacidade de fazer inferências. Os linguistas textuais consideram a intertextualidade como uma das propriedades de textualidade: “para ocorrer um processo cognitivo de um texto, é necessário o conhecimento de outros com os quais ele dialoga” (GONÇALVES, 2017, p. 57). Daí a exigência de um significativo repertório sociocultural por parte do leitor: quanto mais variado e abrangente for o conhecimento de mundo do indivíduo, maiores serão as possibilidades de identificação da presença de um texto em outro. No dizer de Koch e Elias ([2006]2018),

(...) conhecer o texto-fonte ou modo de constituição é condição necessária para a construção de sentido (...) necessário se faz também considerar que **a retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos**

³⁰ É válido lembrar que, para Koch (1991, p. 539), “o conceito de polifonia recobre o de intertextualidade, em sentido estrito, isto é, todo caso de intertextualidade é caso de polifonia, não sendo, porém, a recíproca verdadeira: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade”. Dito isso, fica evidente que, para a autora,

sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos. (p 85-86, destaque nosso).

Com base nisso, reiteramos ainda o fato de que a intertextualidade é um fenômeno que perpassa as duas atividades de linguagens: leitura e produção. Em vista disso, vários autores propõem uma classificação das ocorrências intertextuais. Koch, Bentes e Cavalcante ([2007]2012), por exemplo, buscam salientar distintas perspectivas acerca da intertextualidade, distinguindo o que denominam de intertextualidade *stricto sensu* e *lato sensu*. A primeira, segundo as autoras, diz respeito às ocorrências de intertextualidades temáticas, estilísticas, explícitas e implícitas; a segunda, a intertextualidade ampla, que se dá por meio da relação entre um texto em outro, mas partindo de “modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, [2007]2012, p. 85).

Além dessas, as autoras apresentam ainda o *détournement*, um conceito mais abrangente e próximo do que as autoras chamaram de intertextualidade implícita, que apresenta marcas do discurso proverbial. Há ainda a intertextualidade intergenérica e a intertextualidade tipológica. Enquanto a primeira se relaciona com a forma composicional, temática e estilística dos gêneros que podem circular socialmente de forma híbrida, a segunda diz respeito às sequências textuais (narrativas, argumentativas, descritivas etc.) que permitem o reconhecimento por parte do interlocutor

Já o estudo desenvolvido por Cavalcante, Faria e Carvalho (2017), por seu turno, aborda o fenômeno intertextual, analisando gêneros multissemióticos a partir de uma rediscussão das categorias de análises propostas por Koch, Bentes e Cavalcante ([2007]2012), Genette (2010)³¹ e Piègay-Gross ([1996] 2010)³². Esta última teórica faz um estudo mais amplo das relações intertextuais, abarcando uma significativa variedade de gêneros textuais, não apenas os literários. A figura a seguir mostra um resumo dessas relações propostas por Piègay-Gross, que reorganiza as postulações genettianas:

³¹ GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Extratos traduzidos por Cibele Braga; Erika Viviane Costa Vieira; Luciene Guimarães; Maria Antônia Ramos Coutinho; Mariana Mendes Arruda; Mirian Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

³² PIÉGAY-GROS, N. Tipologia da intertextualidade. **Intersecções – Revista sobre práticas discursivas e textuais**, ano 3, n 1, São Paulo, 2010, p. 220-244.

Figura 7 - Relações intertextuais

Relações intertextuais para Piègay-Gros (1996)



Fonte: Cavalcante (2012, p. 146)

As relações intertextuais de copresença, conforme se vê acima, são marcadas pela possibilidade de observar, através de diferentes graus, os vestígios de textos preexistentes. Há quatro maneiras de classificar esse tipo de relação: citação, referência, plágio e alusão. As relações de derivação, por sua vez, são marcadas pela existência de um texto que se derivou de outro. Paródias, travestimento burlesco e *Pastiche* são exemplos desse tipo de relação. A paráfrase, segundo destaca Cavalcante (2012), desempenha importante função didática. Entretanto, segundo ela, ainda carece de estudos acerca da compreensão desse fenômeno.

Em outro estudo, de autoria de Cavalcante, Brito e Zavam (2017), as relações intertextuais vistas na imagem 05 acima são atualizadas. Para as autoras, as intertextualidades por copresença são: citação, paráfrase, referência e alusão. Ao passo que as relações intertextuais por derivação são subdivididas em: paródias e transposições. Essas duas ocorrências (por copresença e derivação) dizem respeito às intertextualidades entre textos específicos. Cavalcante, Brito e Zavam (2017) tratam ainda dos casos de imitação, que caracterizam a relação intertextual entre gêneros.

Contudo, é na proposta de Carvalho (2018) que nos deteremos com maior atenção sobre o estudo das intertextualidades. Nessa investigação, que constitui a tese de doutoramento da autora, consideramos inovadora a proposta classificatória dos fenômenos intertextuais, já que a pesquisa amplia “o olhar para **gêneros variados, incluindo também textos multissemióticos**, rediscutindo categorias analíticas, de maneira a torná-las suficientemente eficazes de recobrir situações intertextuais diversas” (CARVALHO, 2018 p. 11, destaque nosso). Essa proposta justifica nossa escolha, pois – como já mencionamos – pleiteamos, nesta pesquisa-ação, a

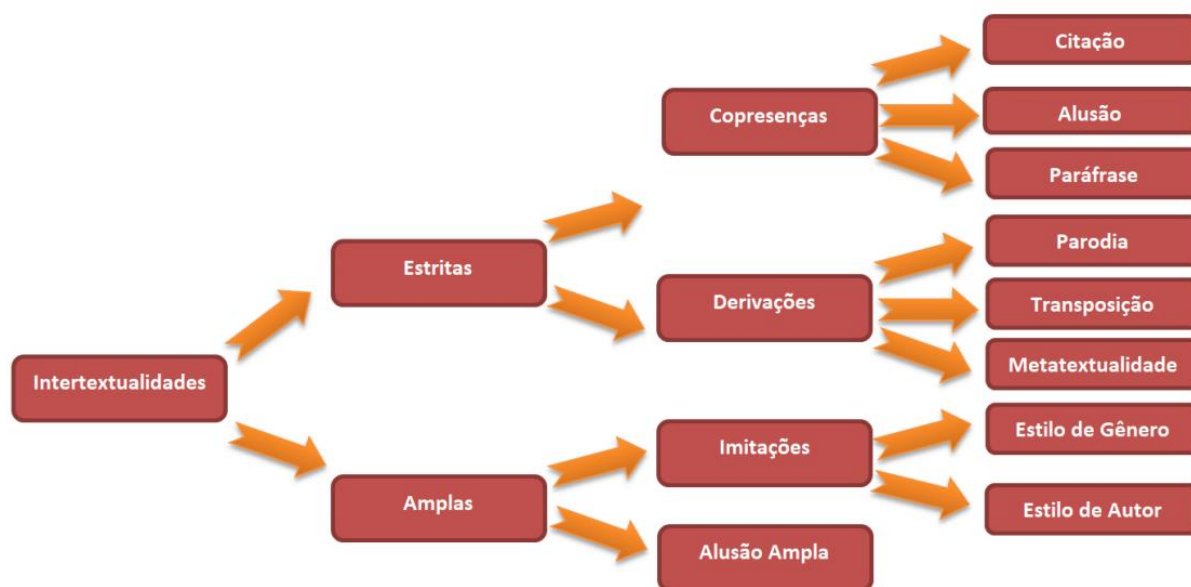
utilização de textos multimodais para desenvolver as intertextualidades em aulas de Língua Portuguesa no ensino médio.

O objetivo geral da pesquisa de Carvalho (2018) é, pois, redefinir os tipos intertextuais em duas categorias: estritas e amplas. Para tanto, a autora considera as relações estabelecidas entre textos específicos (relações intertextuais estritas) ou “pela retomada não de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível” (p. 11), ou seja, as relações intertextuais amplas. Assim, a tese defendida pela autora se concentra no fato de que

(...) as intertextualidades sejam admitidas em **duas situações possíveis e não excludentes**, isto é, que podem se manifestar numa mesma performance textual: i) **quando há diálogo entre textos específicos**, ou porque existem partes de um texto presentes em outro, ou porque um texto sofreu modificações e se transformou em outro, ou, ainda, quando um texto cumpre a função de comentar outro, **casos a que chamamos intertextualidade estrita**; e/ou ii) **quando não há a retomada de um texto específico, mas se verifica a imitação entre gêneros do discurso** ou entre estilos de autores ou quando um texto alude a conteúdos explicitados em textos diversos, **situações a que chamamos intertextualidade ampla**. (CARVALHO, 2018, p. 14, destaques nossos).

Para análise da tese indicada acima, a pesquisadora utiliza um *corpus* bem diversificado, formado por textos multissemióticos que foram produzidos e circularam (e ainda circulam) em ambientes virtuais, tais como, redes sociais (*WhatsApp*) ou sites diversos. A figura 08 a seguir explicita o reagrupamento das intertextualidades proposto por Carvalho (2018):

Figura 8 - Reagrupamento das relações intertextuais



Fonte: Carvalho (2018)

Como ficam evidentes acima, as intertextualidades estritas subdividem-se em dois grupos: copresença e derivação. A primeira é caracterizada pela inserção de um texto específico em outro; a segunda, por sua vez, pela alteração de algum aspecto (conteudístico e/ou formal), sem a perda de elementos semânticos básicos de um determinado texto-fonte.

Quanto às relações por copresença, Carvalho (2018) postula que é possível que um texto retome outro específico de três diferentes formas: citação, paráfrases e alusão. A autora considera a primeira ocorrência (a citação) como uma “forma intertextual prototípica” (p. 85), explicitamente marcada por meio de algum recurso linguístico (verbos da ordem do dizer, pontuação etc.), por isso, sempre ocorre de forma literal. A autora faz uma ressalva ainda sobre a possibilidade da não evidência tipográfica, mencionada anteriormente, portanto à natureza literal da transcrição é delegada a função de definir a citação enquanto recurso de copresença. A figura 09 abaixo é um exemplo de como ocorre esse fenômeno:

Figura 9 - Meme Artes depressão



Fonte: Guia do estudante³³

Amplamente veiculado nas redes sociais, o texto acima ironiza situações cotidianas (como o fato de sentir fome) e, por meio de uma transcrição literal (“*o que eu tenho ainda não tem nome*”), sem a presença das aspas ou de quaisquer outros recursos linguísticos, produz o efeito de sentido pretendido pelo autor: provocar humor. O trecho retoma a obra *Perto do coração selvagem*, da escritora brasileira Clarice Lispector, cuja imagem integra a composição do texto. A inserção da imagem da autora potencializa a recuperação, por parte do leitor, do texto-fonte.

³³ Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/por-que-clarice-lispector-diva-pop-literatura-internet/>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

A segunda ocorrência de relações intertextuais por copresença na proposta de Carvalho (2018) é a paráfrase: “a relação definida pela repetição reformulada de um dado fragmento textual sem que se verifiquem desvios de conteúdo” (p. 90). Nessa lógica, ressaltamos a importância do esforço dado aos produtores de texto – quando se valem desse recurso intertextual – em manter o sentido original do texto-fonte. O próximo exemplo, a figura 10 que segue, lança mão dos dois fenômenos vistos até aqui: citação e paráfrase.

Figura 10 - Meme “Não podemos publicar”



Fonte: *Pinterest*³⁴

Além da citação presente no exemplo acima, o texto recorre à paráfrase para construção de sentido do texto. Assim como ocorreu no exemplo da figura 09, o texto acima foi amplamente divulgado nas redes sociais e, além do elemento verbal, vale-se de recursos sociossmióticos, como a imagem do educador pernambucano Paulo Freire. Com isso, por meio de inferências, o leitor recupera o texto original. Aqui, chamamos atenção para as escolhas intencionais de tais recursos a fim de que o efeito de sentido pretendido pelo autor: provocar não só o riso, mas também a reflexão diante das atitudes dos indivíduos perante a sociedade.

A terceira ocorrência de relação intertextual por copresença é a alusão, compreendido por Carvalho (2018) como uma forma de retomar o texto-fonte de forma não explícita. Ou seja, o leitor precisa estar atento para que a (re)construção do sentido pretendido pelo autor seja efetivada. Além disso, é necessário lembrar que citação e a alusão se distinguem, pois

³⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/neide5537/n%C3%A3o-podemos-publicar/>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

a primeira se apresenta como transcrição exata de um texto original. A segunda, por outro lado, pode se realizar por remissão indireta, incorporando-se sutilmente; apresentar modificações formais no texto a que recorre; realizar-se por expressões referenciais ou, ainda, mencionar título, personagens, nome de autor etc. (CARVALHO, p. 2018).

Assim, se explicita na citação acima o fato de que as alusões estritas apresentam pequenas alterações no texto-fonte. Um exemplo desse fenômeno é o anúncio abaixo:

Figura 11 - Anúncio publicitário Eros preservativos.



Fonte: Facebook³⁵

A figura 11 faz uma alusão ao filme *It, a coisa*, dirigido por Andy Muschietti, lançado em 2017. O recurso intertextual é suscitado através da imagem do balão, símbolo utilizado pelo personagem principal da narrativa cinematográfica, um palhaço que devora crianças. No anúncio acima, a expressão “descabelar o palhaço” alude também às práticas de masturbações masculinas. Assim, o autor busca convencer o leitor acerca da utilização do preservativo Eros.

Quanto às derivações, segundo subtipo de intertextualidade estrita na proposta de Carvalho (2018), diz respeito à produção de um texto inteiramente a partir de outro preexistente. Subdividem-se em: paródia, transposição e metatextualidade. De natureza humorística, as paródias configuram-se pelo distanciamento que mantém do texto-fonte. Um forte exemplo disso pode ser o vídeo que promove uma paródia da abertura da novela *Chocolate com Pimenta*, exibida em 2003, pela Rede Globo. Na paródia a qual nos referimos, assim como ocorre nos

³⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/erosprevine/photos/a.1169786069705438/1832448180105887/>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

demais tipos de intertextualidades, o sentido é atualizado, pois contém uma sátira do Governo Bolsonaro, que tem passado por uma crise política desde a deflagração do que ficou conhecido como “Caso Queiroz”³⁶. A figura 12, abaixo, é um trecho do vídeo da paródia *Chocolate com laranja*, que viralizou em 2019, nas redes sociais. Nela, o leitor encontra elementos que possibilitam construir o sentido objetivado pelo autor como, por exemplo, as laranjas e a faixa presidencial. Além disso, a expressão linguística “Enredo Governo do Brasil” reforça o propósito satírico do texto. Por se tratar de um texto audiovisual, há também a importância do som e da letra da canção cujo fragmento transcrevemos a seguir: “(...) logo lula leva a culpa toda sozinha / [Flávio Bolsonaro] ele armou e planejou a rachadinha / Chocolate com laranja / a pf [Polícia Federal] manja mas o moro arranja / um jeito pra virar canja”.

Figura 12 - Trecho do vídeo “Chocolate com laranja”.



Fonte: Youtube³⁷

Já a transposição, outra relação intertextual por derivação, “se verifica a transformação de um texto específico em outro, sem a presença do traço humorístico” (CARVALHO, 2018, p. 2018). É o caso, por exemplo, das adaptações cinematográficas de romances, histórias em quadrinhos etc. Tal conceito mostra-se próximo à concepção de paráfrase, já vista aqui. Acerca disso, a autora diz-nos que, numa transposição:

36 De acordo com a Wikipédia, “o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (Coaf) divulgou relatório apontando movimentações atípicas no valor de R\$1.236.838,00 entre janeiro de 2016 e janeiro de 2017 em uma conta bancária de titularidade de Fabrício Queiroz, policial militar e ex-assessor parlamentar de Flávio Bolsonaro, filho do Presidente Jair Bolsonaro, senador do Rio de Janeiro e deputado estadual. Na época das movimentações, Queiroz exercia as funções de motorista e segurança do político. Os eventos desencadearam na prisão de Fabrício Queiroz em Atibaia no dia 18 de junho de 2020”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Queiroz. Acesso em 25 de outubro de 2020.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GTlu9t1XnbE>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

Evidentemente, para que essa aproximação seja alcançada, serão mobilizados recursos de copresença, quais sejam, citação, alusão e parafraseamento. Reconhecemos, neste ponto, a possibilidade de que uma transposição seja chamada de paráfrase. Entretanto, reiteramos que, por estarmos pleiteando um inventário de recursos intertextuais que se mostre aplicável também a textos multissemióticos, não nos parece adequado chamar de **paráfrase** a passagem de um texto verbal para uma pintura, por exemplo. (CARVALHO, 2018, p. 96, destaque da autora).

Nesse sentido, reiteramos o caráter inovador da proposta classificatória dos tipos intertextuais da pesquisa de Carvalho (2018), já que a Linguística textual precisa considerar também os textos multissemióticos, que permeiam as práticas textual-discursivas, sobretudo, em ambientes virtuais.

A metatextualidade, por seu turno, caracteriza-se pela relação de avaliação entre um texto e outro. Ou seja, estabelece-se uma crítica, faz-se um comentário entre um texto e outro. Nessa lógica, tem-se um texto derivado de outro a fim de comentá-lo e/ou avaliá-lo.

Por fim, Carvalho (2018) classifica como intertextualidades amplas os seguintes casos: imitações – estilo de gênero e estilo de autor – e alusão ampla. Na primeira ocorrência, imitação por estilo de gênero também denominada por Koch, Bentes e Cavalcante ([2007]2012) de intertextualidade intergenérica, toma-se como parâmetro a recorrência dos padrões de um determinado gênero. Parece-nos um caso prototípico de imitação de gênero o *Poema tirado de uma notícia de jornal*³⁸, de Manuel Bandeira: “João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão / sem número. / Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro / Bebeu / Cantou / Dançou / Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado”. No poema, a narração dos acontecimentos, junto à descrição da personagem, João Gostoso, remete à estrutura de uma notícia de jornal, como o próprio título do poema sugere. É importante notar que não uma retomada de um texto específico, mas um estilo de gênero.

Quanto à imitação por estilo de autor, Carvalho (2018, p 114) afirma:

(...) sempre, a tarefa de aferir traços caracterizadores de um dado estilo exige não apenas a retomada de um texto específico, mas a observação de recorrências marcantes, responsáveis por promover um reconhecimento do que se imita. Isso, a nosso ver, requer, em geral, o recurso a um conjunto de textos. Queremos dizer com isso que os aspectos imitados não se encontram em um texto específico. Desse modo, no diálogo intertextual, traços mínimos e essenciais são abstraídos e repetidos, de forma que um dado estilo se apresente reconhecível.

³⁸ BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

Dizendo de outra forma, o recurso de imitação de autor exige um significativo conhecimento tanto por parte do produtor do texto quanto do leitor para reconhecer o que se imita, isto é, daquilo que é recorrente num conjunto de textos. No exemplo abaixo, vislumbramos o estilo da fala de determinado grupo social. Neste caso, retrata-se nordestinos pobres. Os indícios dessa imitação estão apregoados às formas linguísticas, representadas pelas falas das personagens, por meio de um registro informal. O objetivo do texto é provocar o riso, retratando situações cotidianas e cômicas.

Figura 13 - Meme do Bode Gaiato.



Fonte: Uol Educação³⁹

Finalmente, o último subtipo de intertextualidade ampla: as alusões amplas, nas quais se evidenciam uma menção a textos de forma genérica. Vejamos o exemplo abaixo:

³⁹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/mobile/2013/12/12/bode-gaiato-pagina-de-facebook-retrata-ambiente-escolar-com-humor.htm>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

Figura 14 - Anúncio da Honda



Fonte: Facebook⁴⁰

O texto alude às críticas que o jogador Neymar Jr, da seleção brasileira, à época da copa do mundo de 2018, por causa de seu desempenho desastroso na competição. O neologismo “neymar”, enquanto forma verbal, viralizou nas redes sociais para se referir a algo ou alguém que caía, já que era bastante recorrente ver o atacante cair, durante os jogos. Esse desempenho gerou muitas críticas por parte da imprensa e das mídias especializadas.

A par desse procedimento classificatório, percebemos que a proposta de Carvalho (2018) mostra-se bastante pertinente aos estudos das intertextualidades, uma vez que a autora preocupou-se em propor um reagrupamento capaz de recobrir os jogos intertextuais existentes também em textos multissemióticos com amplas possibilidades de relações intertextuais. Desse modo, essa abordagem teórica mostra-se útil a nossa proposta metodológica para o estudo das intertextualidades nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, já que tomaremos como objeto de conhecimento os textos que emergem em ambientes virtuais.

Portanto, considerando ser esta uma condição *sine qua non* das situações comunicativas, o intertexto deve ser enfatizado aos sujeitos em formação crítica de modo que tais indivíduos compreendam que estamos numa permanente relação de intertextos. Além disso, Koch e Elias ([2006]2018) consideram a intertextualidade como uma estratégia argumentativa e, dessa maneira, fica evidente a importância de estudar esse fenômeno na sala de aula. As supracitadas autoras evidenciam , por exemplo, o uso das citações diretas como recurso de autoridade, em diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/potymotoscrateus/photos/nosso-pre%C3%A7os-neymaram-venha-fazer-uma-visita-em-uma-de-nossas-lojas-e-saia-de-ho/226535864738115/>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

A proposta deste trabalho, portanto, é trazer para o espaço da sala de aula uma ampla reflexão sobre esse fator de textualidade que exige dos interlocutores o reconhecimento das “pistas” presentes nos diferentes textos que dialogam entre si, lançando mão de textos que circulam na internet, constituídos por uma natureza multimodal.

3.3 HIPERTEXTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS

O futuro da cultura digital — sua, minha, nossa — depende de quão bem aprendemos a usar a mídia que se infiltrou, amplificou, distraiu, enriqueceu, e complicou nossas vidas (RHEINGOLD, 2012 apud PAIVA, 2020, p. 57).

3.3.1 Tecnologias: estabelecendo conceitos

Estudar objetos do tempo presente é desafiador, uma vez que se pressupõe a utilização de uma metalinguagem que, nem sempre, apresenta-se consolidada. A tecnologia, em constante progresso, é um desses objetos do tempo presente que impõem às investigações científicas inúmeros desafios. Ao longo do levantamento bibliográfico deste trabalho, pareceu-nos necessário conceituar o termo “tecnologia”, bem como refletir sobre uma de suas recorrentes adjetivações – “digitais” – de modo que possamos extrair, a partir disso, quais são suas implicações para o ensino de língua⁴¹ na contemporaneidade. Partimos do pressuposto de que a presença de ferramentas tecnológicas, sobretudo em contexto escolar, tem sido cada vez mais uma realidade consolidada. Assim, julgamos pertinente questionar o que é tecnologia. E mais: o que significa “tecnologia digital”? Por que devemos considerar esses dispositivos no contexto escolar?

Apesar de não ser tão comum quanto nos faz crer o senso comum, a ideia de que as tecnologias permeiam as nossas práticas sociais desde os primórdios da humanidade parece ser consensual entre muitos estudiosos. Dessa maneira, podemos afirmar que a racionalidade humana tem permitido a constante criação de aparatos, ferramentas, dispositivos que, em teoria, são capazes de facilitar a vida do ser racional. A ideia do pernambucano Paulo Freire (1979, 1987) de incompletude humana serve-nos como mote para justificar o interesse incessante do ser humano em desenvolver-se técnica, científica e tecnologicamente.

⁴¹ Ao longo desta dissertação, utilizaremos a palavra “língua” como sinônima de “língua materna”.

Essa natureza inconclusa dos homens permitiu-lhes, juntamente com as necessidades, “fazer referências a coisas existentes no mundo, ainda que elas não ocupassem um lugar no espaço físico ou não estivessem presentes no momento em que fossem referidas” (XAVIER, 2013a, p. 22). Assim, surgiu a criação da mais engenhosa das tecnologias desenvolvidas até o tempo presente: a linguagem. É a partir desse aparato tecnológico que o *Homo Sapiens* torna possível a compreensão de si e do outro, bem como do mundo do qual faz parte. Em outras palavras, a comunicação humana passou a ser uma realidade entre os indivíduos.

Na esteira desse pensamento, é de irrefutável importância considerar “o corpo humano, e sobretudo o cérebro, a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias, pela sua capacidade de armazenar informações, raciocinar e usar os conhecimentos de acordo com as necessidades do momento” (KENSKI, 2012, p. 18). Dessa maneira, a linguagem humana possibilitou o desenvolvimento das capacidades mentais e da racionalidade, distinguindo o ser humano de outros animais presentes na natureza. Com isso, foi possível a intervenção humana no meio ambiente, transformando diferentes objetos em utensílios, garantindo a sobrevivência da espécie humana. Conforme Xavier (2013a), a tecnologia é, portanto, “um conhecimento criado, desenvolvido e aplicado para resolver os problemas de limitações físicas ou intelectivas humanas” (p. 39).

Dialoga com essa definição a ideia de Kenski (2012, p. 13) ao afirmar que

(...) tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades.

Mais vulnerável que outras espécies, o ser humano – para sobreviver na natureza – precisou lançar mão de sua criatividade para engendrar utensílios que assegurassem sua sobrevivência e garantissem habitação, armas, alimento, roupas etc. Do domínio do fogo à criação das grandes indústrias, a evolução tecnológica é fruto de intensas e constantes descobertas por parte da humanidade. Assim, infere-se que a evolução das sociedades humanas caminha paralelamente ao desenvolvimento técnico-científico.

Na perspectiva de Corrêa (2014), a tecnologia deve ser concebida como um objeto que extrapola o artefato em si, ou seja, um instrumento dotado de uma natureza humana e social. Em vista disso, é válido ressaltar que todo aparelho tecnológico exige uma mediação por parte

dos indivíduos, uma técnica⁴². Dizendo de outro modo, para assegurar – de fato – a qualidade de vida dos sujeitos prometida pelas inovações tecnológicas, é necessário um uso consciente de tais dispositivos.

Tendo isso vista, as civilizações humanas têm, historicamente, investido no desenvolvimento de novas ferramentas com objetivo de alargar, sobretudo riquezas e domínios sobre outros povos. O progresso tecnológico tem, portanto, quase sempre, uma finalidade bélica. Tal fato justifica o modo como os países desenvolvidos se relacionam com as pesquisas científicas e inovações tecnológicas: investindo amplamente, de maneira que viabilizem a sua hegemonia política, econômica, histórica e cultural. Afinal,

Por trás das técnicas agem e reagem as ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. (...) O desenvolvimento das cibertecnologias é encorajado por Estados que perseguem a potência, em geral, e a supremacia militar em particular. É também uma das grandes questões da competição econômica mundial entre as firmas gigantes da eletrônica e do software, entre os grandes conjuntos geopolíticos. Mas também responde aos propósitos dos desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas (LÉVY, 1999, p. 24).

Desde a Revolução Industrial, no século XVIII, ocorrida na Europa, a humanidade tem testemunhado a aceleração do progresso tecnológico, sob a égide de que quaisquer problemas são passíveis de serem solucionados. Esse pensamento ganhou força, no contexto Pós-Guerra Fria, na segunda metade do século XX e – sobretudo – início do século XXI, com o advento do computador e, mais tarde, a popularização dos *smartphones*. Esse panorama favoreceu o surgimento das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – as TDIC.

Segundo Caiado (2011, p. 17), as TDIC “correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres”. A inserção, acelerada e cada vez mais ubíqua, desses objetos no cotidiano dos indivíduos tem levado diversos estudiosos, pertencentes às diferentes áreas do saber (tais como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Educação, Neurociência etc.) a questionar o papel que as TDIC têm desempenhado na sociedade e, mais especificamente, na formação dos cidadãos contemporâneos. Por isso, de modo cada vez mais amplo, tem sido objeto de interesse dos indivíduos que se dedicam a pensar o ensino e as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC.

⁴² A técnica é aqui compreendida como os diferentes modos de utilizar as distintas tecnologias desenvolvidas pelos sujeitos ao longo do tempo. De acordo com Lévy (1999, p. 22), “o mundo humano é um mundo técnico”. Portanto, para o autor, dissociar o homem e seu universo material é impensável. Grosso modo, a técnica corresponde a uma forma de “saber fazer” (OLIVEIRA, 2006, p. 3). Ao passo que, é importante explicitar, a *techné* constitui-se como um aperfeiçoamento da técnica ao longo do tempo.

Isso porque o advento do computador pessoal e dos dispositivos móveis (*notebooks, tablets, smartphones* etc.), conectados à internet, proporcionou – dentre outras coisas – a consolidação da chamada Era da Informação, isso porque, nas palavras de Marques-Neto (2014, p. 51), “devido à sua pluralidade de utilização na solução de diversos tipos de problemas relacionados à recuperação, armazenamento, organização, tratamento, processamento, produção e disseminação da informação”.

Com isso, permitiu-se que a linguagem humana fosse utilizada de maneira diversa a partir do amálgama entre som, imagem, linguagem verbal, entre outros. No entanto, esse avanço tecnológico tem exigido um olhar crítico por parte dos sujeitos, já que “no salão virtual da dança das linguagens, é importante aprender a ‘dançar’” (XAVIER, 2007, p. 29). Em outras palavras, a inserção das TDIC fomentou novas práticas de linguagens, exigindo dos sujeitos habilidades e competências para lidar com tais ferramentas. Nesse sentido, é relevante lembrar que, quanto mais democrática e tecnológica for uma sociedade, maior será seu compromisso em estabelecer uma permanente interação entre educação e tecnologia.

Essa interação não é apenas uma necessidade de nossa era, como também uma urgência. Alguns autores, como Bridle (2019), questionam a idealização iluminista acerca da imensa quantidade de informação, que, na contemporaneidade, circula com o uso intenso das TDIC, como um fio condutor do progresso humano:

(...) aquilo que se pensava para iluminar o mundo, na prática, o escurece. A abundância de informação e a pluralidade da internet não renderam uma realidade consensual coerente, mas a despertada pela insistência fundamentalista em narrativas simplistas, teorias da conspiração e política pós-factual. É em torno dessa contradição que gira a nova idade das trevas (p. 19).

Além da abundância de informação, é importante destacar a argumentação do autor acerca da potencialidade das tecnologias em ampliar as desigualdades sociais, precarizando e matando trabalhadores e fomentando as formas de controles sociais através de regimes autoritários e antidemocráticos. Quanto às questões pertinentes à desigualdade social, ficou evidente, como já mencionamos nesta dissertação, o fosso existente entre as classes sociais, durante a pandemia do novo coronavírus. Tal cenário refletiu fortemente no âmbito educacional. Em decorrência disso, tal fato escancara a profunda necessidade de refletir acerca da relação entre as tecnologias, o fazer pedagógico e políticas públicas que permitam o acesso igualitário aos dispositivos tecnológicos.

Todavia, é importante lembrar que, ao longo da história da leitura e da escrita, a abundância de informação sempre foi considerada um problema para o desenvolvimento humano. Portanto, não é um fenômeno recente, procedente da ascensão das TDIC. Pelo contrário: alguns estudos (BRIGGS e BURKE, [2002]2016; FISHER, 2006; 2009) mostram que parece consolidada a ideia de que o excesso de informação, provocado pelo avanço das tecnologias, tem sido considerado um problema histórico. Por exemplo, em Fisher (2006, 2009), vê-se que Sócrates não concebia a invenção da escrita como algo que traria benefícios aos seres humanos.

Mais tarde, com a invenção da prensa de Gutenberg, no início da Idade Moderna, não somente as práticas de leitura e escrita foram inegavelmente alteradas, mas também o acesso aos textos, com o advento dos jornais, as publicações de livros, panfletos e da Bíblia, por exemplo, levaram muitos pensadores na época a produzirem o que os alguns autores chamam de “narrativas catastróficas” (BRIGGS e BURKE, [2002]2016, p. 30).

O fato é que conceber uma educação pautada em valores democráticos significa, portanto, assegurar aos sujeitos que eles, ao utilizar um dispositivo tecnológico, sejam capazes – assim como milhões de pessoas no mundo – de realizar, dentre outras coisas, transações bancárias, compras e vendas *online*, ler criticamente diferentes textos, que se valem de diversas linguagens, compartilhar informações socialmente relevantes, ler e produzir conteúdos em plataformas digitais. Enfim, a escola precisa considerar as novas práticas sociais proporcionadas pelas TDIC para inserir os sujeitos efetivamente na chamada cibercultura⁴³. Afinal, a contemporaneidade – assim como noutras épocas – convidam os indivíduos à responsabilidade e ao desafio de administrar o excesso de informações que circulam nas plataformas digitais.

Assim, na próxima subseção, discutiremos brevemente acerca das Tecnologias Digitais de Aprendizagem (doravante TDA) que dizem respeito a um conjunto de recursos e/ou dispositivos capazes de potencializar o ensino. Segundo Lima (2018, p. 94), as TDA são o repertório de TDIC que “podem configurar a sala de aula”. Valendo-se de tais ferramentas, o professor de línguas expande as possibilidades de cumprir com um de seus objetivos centrais no contexto pedagógico: garantir a circulação e o acesso a diferentes dizeres e conhecimentos. Por isso, apoiamos-nos na concepção de Lévy (2011) para quem o acesso à abundância de

⁴³ Este é um termo cunhado pelo filósofo francês Pierre Lévy (1999). Segundo ele, a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço.

informações multimidiáticas – **permitidas pelo uso do hipertexto** – amplia os recursos cognitivos do indivíduo.

3.3.2 Tecnologias Digitais a favor da aprendizagem: o hipertexto na sala de aula

É bem verdade que a modernidade industrial, que singularizou a transição dos séculos XIX para o XX, foi marcada pelo progresso tecnológico, evidenciando uma relação de dependência entre homem e máquina cada vez mais ubíqua. No entanto, como vimos, a história da espécie humana é fortemente marcada por essa dependência de artefatos tecnológicos. Segundo Ribeiro (2014, p. 85), a tecnologia está ligada à “formação e à construção do sujeito”. Desse modo, depreende-se que, historicamente, esse progresso tecnológico tem moldado não apenas aspectos sociais, mas também culturais, econômicos e políticos. Isso implica a indispensabilidade da escola em tornar permanente a mediação entre práticas pedagógicas e uso das TDIC.

No contexto do ensino de línguas, interessa-nos lançar mão do conceito de hipertexto. Por isso, recorreremos a Xavier (2013b) para quem a hipertextualidade é uma condição fundamental na relação entre educação e tecnologia, haja vista ser através do hipertexto que o indivíduo pode acessar “dados digitalizados e distribuídos online em grande escala” (p. 45). Segundo ele, é o hipertexto, compreendido como uma maneira de enunciar digitalmente, o elemento essencial à aquisição de novos saberes (XAVIER, 2002). Em consonância com o autor citado anteriormente, Kenski (2012), por sua vez, afirma que o hipertexto é a base da linguagem utilizada pelas TDIC. Assim, levando em consideração a necessidade de alinhamento quanto às demandas sociais contemporâneas, o conceito de hipertexto mostra-se fundamental no contexto escolar.

Ressalvamos que, conforme Marcuschi (2001, 2014), a noção de hipertextualidade não se reduz ao contexto digital, embora, nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo hipertexto em referência ao texto que circula no ciberespaço. Ao convidar o leitor para imaginar um passeio pelo centro do Recife, observando os textos que circulam naquele espaço, o referido autor problematiza:

(...) não sabemos mais se estamos diante de muitos textos ou se tudo aquilo forma um grande hipertexto multimidiático concretamente disposto ao longo de praças, alamedas, avenidas, ruas, ruelas, muros, postes e becos. (...) enfim, um bombardeio real de inúmeros textos ou talvez de uma paisagem textual,

desterritorializada, tentacular, labiríntica e, ainda assim, concatenada. Uma selva textual. (...) A questão é: forma tudo isso um hipertexto na vida diária ou são muitos e pequenos textos sempre somados e lidos individualmente? (MARCUSCHI, 2014, p. 188-189).

Nessa perspectiva, o linguista brasileiro argumenta que a não linearização é uma característica definidora do hipertexto. Com base nisso, é possível afirmar que a cultura impressa fez (e faz) emergir o hipertexto, uma vez que, por exemplo, ao sujeito leitor, é permitida, a consulta – no livro impresso – às referências utilizadas pelo autor.

Contudo, por se tratar de um conceito muito amplo e a fim de abarcar os objetivos propostos neste trabalho, discordamos da concepção de hipertexto proposta por Marcuschi (2014). Em decorrência disso, julgamos pertinente recorrer à definição de hipertexto, enquanto **“modo de enunciação digital (...) [que] tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções jamais antes experienciadas** em qualquer outro modo de enunciação analógico”, concebida por Xavier (2002, p. 29, destaques nossos). Sendo assim, consideramos o hipertexto como o modo enunciativo que emerge e circula na internet. Acerca do caráter não linear, convém esclarecer que, para Xavier (2002), do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto, mas sob a ótica da produção, somente o hipertexto digital pode ser concebido não linearmente. Além dessa singularidade, outras características se manifestam no hipertexto, como, por exemplo, a combinação de diferentes semioses: texto verbal, imagens, sons, cores etc.

Em outro estudo, Xavier (2010) sintetiza os impactos que os hipertextos provocaram na sociedade brasileira, conforme o infográfico da figura 15 abaixo:

Figura 15 - Infográfico Peculiaridades dos hipertextos, segundo Xavier (2010)



Fonte: elaboração nossa

É possível extrair do infográfico acima as inovações impostas pela emergência do hipertexto atreladas aos desafios que surgem. Se por um lado a deslinearização do hipertexto permite ao leitor maior autonomia no percurso a ser realizado durante a leitura, por outro um leitor desatento poderá perder-se diante da abundância das informações. Esse fato, por si só, já justifica a urgência de abordagens pedagógicas do hipertexto. Outras singularidades da hipertextualidade são, como se vê na imagem 15, a dessacralização do autor e a multissemiose – articulação entre diferentes linguagens –, que propicia a leitura sinestésica. No dizer de Xavier (2010, p. 215):

A expressividade do leitor tende a crescer enormemente e junto com ela o nível de clareza de suas análises e conclusões a que poderá chegar. Ou seja, a capacidade de explicitação e argumentação de posições assumidas por um autor tende a crescer na proporção em que ele intensifica a utilização dos recursos informáticos pluritextuais.

Diante dos efeitos ilustrados acima, cabe ainda ressaltar que o historiador da escrita, do livro e da leitura, Roger Chartier (2002, p. 25), já no início do século XXI, nomeou de

“revolução da textualidade digital” as mudanças provocadas pela inserção do hipertexto na sociedade. Embora Chartier (2002) não tenha mencionado o termo hipertexto, mas texto eletrônico, acreditamos ser relevante o que postulou o autor acerca da citada revolução, que promoveu profundas modificações nas relações clássicas entre autor, texto e leitor:

O texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor a unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificado por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica, que dá realidade ao sonho de Foucault quanto ao desaparecimento desejável da apropriação individual dos discursos – o que ele chamava de função-autor. (CHARTIER, 2002, p. 25).

Essa ruptura a qual se refere o historiador francês é responsável, portanto, pela democratização do saber. Além disso, fica evidente o que o autor chamou de revolução eletrônica propõe novas formas de produção e leitura de textos, assim como no suporte. No entanto, o autor admite que essa revolução pode tornar ainda mais desigual a sociedade contemporânea a partir da incapacidade de ler e produzir textos por parte dos sujeitos pertencentes às classes sociais menos favorecidas.

Já em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Chartier (1999) argumenta que, apesar de trazer as intensas mudanças acima mencionadas, tais alterações não ocorrem abruptamente. Logo, o que se percebe é uma continuidade entre as diferentes práticas de leitura e escrita. A invenção de Gutenberg não pôs fim ao manuscrito de um dia para o outro do mesmo modo que o hipertexto não elimina a cultura impressa.

Desse modo, entendemos que as Tecnologias Digitais (TD) incrementam o ensino, uma vez que se valem da hipertextualidade multimidiática e fomentam práticas de leitura e escrita dificilmente possibilitadas pelas ferramentas tradicionais. A par disso, julgamos relevante a utilização, em contexto escolar, das diferentes TD em razão do processo de aprendizagem. Ao escolher utilizar uma tecnologia digital (*smartphone*, *tablet*, *game*, *aplicativo*, *site* etc.), o docente não deixará de lançar mão de outros dispositivos tecnológicos preexistentes: o livro impresso, o quadro branco, a linguagem oral, entre outras.

Na contemporaneidade, há uma gama de TD que estão disponíveis para ampliar as práticas de ensino, seja sob a ótica da produção textual, seja sob o prisma do ensino de leitura. De acordo com a pesquisa de autoria de Lima (2018) o *Google* é uma TD que oferece um conjunto de ações que podem ser feitas online a partir de uma diversidade de recursos como,

dentre outros, o *Google Maps*, o *Google Fotos* e o próprio *Google Play*, de onde o usuário pode fazer o download gratuito de várias mídias: livros, filmes, músicas, *games* etc.

Desta maneira, reiteramos a importância de concordar com a definição postulada por Xavier (2002, p. 97, destaque do autor) acerca do “hipertexto multimidiático como a tecnologia enunciativa que viabiliza a emergência de uma nova forma de acessar, produzir e interpretar informações de maneira multi-sensorial que se constitui no **modo de enunciação digital**”. Com isso, inferimos que o hipertexto potencializa o contato dos estudantes com os diferentes textos de tal modo que pode ser considerado como um elemento facilitador na aquisição e circulação dos diferentes saberes. Assumir essa perspectiva implica admitir que as alterações tecnológicas – da argila aos textos que circulam nos dispositivos eletrônicos – corroboram a centralidade da linguagem nas práticas sociais.

Em outra investigação, Xavier (2013b) destacou a importância da aprendizagem móvel, caracterizada como ubíqua, portátil e interativa. Segundo o autor, essa forma de aprendizagem torna o ensino mais flexível e colaborativo. Todavia, o pesquisador chama atenção para o fato de que a inovação tecnológica deve atrelar-se a uma proposta metodológica que vise construir no aluno o senso crítico, garantindo-lhe uma formação plena.

Por fim, destacamos a pesquisa de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que se mostrou relevante para as reflexões acerca das TDA e ensino de língua. Os autores tracejam um panorama de competências que, para eles, são inerentes aos indivíduos inseridos numa sociedade, cuja natureza pode ser descrita como pós-industrial, digital e interconectada, com outras de mesma natureza. Apresentando um total de 50 atividades – inclusive algumas delas adaptadas a um contexto de baixa ou zero tecnologias – Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 62) propõem um quadro diverso de ações que “podem ser facilmente aplicadas ao ensino de diferentes línguas”. Além disso, os autores destacam que alguns usos das ferramentas digitais na sala de aula podem variar de um nível mais baixo, quando pouco acrescentam às habilidades e competências dos estudantes, ao mais alto, quando tornam exequíveis ações que, sem a tecnologia digital, seria impraticáveis.

Em virtude disso, os autores argumentam que as atividades sugeridas têm como foco redirecionar o ensino e a aprendizagem de língua através de uma perspectiva renovadora para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes nas diferentes modalidades da língua: oralidade, leitura e escrita. Dentre as ferramentas digitais propostas, destacamos: dispositivos móveis (*smartphones*, *notebooks*, *tablets* etc.), redes sociais –*Facebook* e *Twitter* – planilhas online, sites de escrita colaborativa, como as *wikis*, processadores de texto,

aplicativos da Google (Mapas, Formulários, entre outros), aplicativos de compartilhamento de fotos etc. Tais ferramentas ganharam uma notoriedade maior durante a pandemia do novo coronavírus, já que muitas instituições foram forçadas a adotar medidas que minimizassem os impactos causados pela quarentena (cf. BUNZEN, 2020; COSCARELLI, 2020; ROJO, 2020).

Além disso, é bem verdade que a inserção dessas ferramentas digitais fomentou o contato dos indivíduos com uma diversidade textual, tornando possível, na sala de aula, o uso da multiplicidade das diferentes linguagens e a natureza diversa e plural das diferentes culturas que coexistem na contemporaneidade. Então, passemos à apresentação da Pedagogia dos Multiletramentos a qual alinhamo-nos nesta pesquisa.

3.3.3 Pedagogia dos Multiletramentos: outro ensino de línguas possível

“(...) a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 15).

A realidade pós-guerra impulsionou o progresso científico e tecnológico. Com o fim da Guerra Fria, em 1991, possibilitou-se a unificação da Europa, em 1993. Essa nova realidade notabilizou a diversidade cultural existente, sobretudo, nas salas de aula europeias, levando um grupo de pesquisadores a publicar, em meados dos anos 90, um manifesto que propunha uma visão pedagógica motivada pelas novas demandas sociais. Esse manifesto apresentou ao mundo a chamada Pedagogia dos Multiletramentos. Reunidos numa pequena cidade localizada no estado norteamericano de *Connecticut*, Nova Londres (*New London*), o supracitado grupo de estudiosos (autodenominado Grupo de Nova Londres⁴⁴) buscava, grosso modo, promover mudanças nas práticas educativas de tal maneira que fosse possível atender às demandas de uma sociedade complexa, plural, tecnológica e globalizada.

O foco das discussões levantadas pelo Grupo Nova Londres (2000) era a relevância daquilo que deveria ser considerado nas práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Constituído por professores e pesquisadores de diferentes países e campos de estudos, o Grupo Nova Londres incorporou as contribuições de, entre outros, Norman Fairclough (britânico,

⁴⁴ Do inglês “New London Group”. Para que seja mantida a escrita deste texto em Língua Portuguesa, utilizaremos nas citações indiretas a expressão traduzida para o português “Grupo de Nova Londres”; ao passo que, nas citações diretas, optamos pela manutenção da expressão em língua inglesa, uma vez que será dessa forma que o leitor encontrará nas Referências desta pesquisa.

referência nos estudos da Análise Crítica do Discurso), Gunther Kress (alemão, cujos estudos voltaram-se para o Letramento Visual, a Semiótica e Multimodalidade), James Gee (norteamericano, estudioso da relação entre linguagem e cognição), Bill Cope (australiano que desenvolve pesquisas sobre diversidade cultural) e, finalmente, Mary Kalantzis (australiana para quem o interesse científico está voltado para a educação cívica social, além de questões curriculares).

Em comum, os estudiosos do grupo partilhavam inquietações sobre os resultados educacionais dos estudantes, de países desenvolvidos, aquém do esperado. Assim, questionaram quais seriam as competências e habilidades os educandos desses países precisariam aprender diante de um mundo cujas práticas sociais estão em constante mudança. Desse encontro, portanto, resultou a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos. É importante notar que os estudiosos que compõem o Grupo Nova Londres são oriundos de países desenvolvidos, bem como atuam ou atuaram em territórios como Reino Unido, Estados Unidos, Austrália etc. Sobre isso, Rojo (2012, p. 12) observa que o Grupo Nova Londres:

(...) em sua maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.

Dizendo de modo diferente, os pesquisadores do Grupo Nova Londres destacaram a importância de inserir na escola a diversidade cultural local que já constituía a realidade da sala de aula na Europa. Diante disso, o Grupo Nova Londres (2000) percebeu a insuficiência das práticas pedagógicas tradicionais, centradas na linguagem verbal. Transpondo tais reflexões para a realidade do ensino no Brasil, é pertinente questionar: de que forma o ensino de leitura e produção de textos deve deslocar-se de uma abordagem estrutural e formal para uma ação sedimentada na funcionalidade da língua, levando em consideração a diversidade midiática e linguística (e de linguagens) presente no nosso país?

Em primeiro lugar, entendemos ser de extrema importância – para esta investigação – os conceitos de **Multiletramentos** e **Multimodalidade**. Justificam nossa escolha quatro motivações: primeiro, em função da inegável relação entre a diversidade de linguagens e as novas tecnologias digitais; segundo, nossa proposta interventiva é composta por textos de diferentes gêneros multimodais que circulam na web por meio da estrutura hipertextual; terceiro, porque coadunamos com a ideia de que os estudantes devem participar ativamente no processo de ensino, já que são criadores de futuros sociais, como sublinha o Grupo Nova

Londres; e, finalmente, quarto, pois compreendemos que multiletramentos e multimodalidade são conceitos interligados, uma vez que só é possível pensar em uma prática voltada para os multiletramentos se, e somente se, considerarmos os diferentes modos através dos quais os seres humanos constroem sentidos. Desse modo, julgamos válido que finalizar a discussão proposta nesta seção por meio desses conceitos permitirá compreender a relação entre as tecnologias digitais de aprendizagem e a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos.

Por outro lado, compreendemos o termo *Letramento* (que – no Brasil – há pelo menos 30 anos tem sido objeto de investigação) não dá conta de atender as demandas contemporâneas, embora algumas abordagens propostas ao ensino oriundas de trabalhos de pós-graduação venham mostrando a eficiência desta abordagem. Isso porque, de acordo com Soares (2014, p. 18), letramento, do inglês *literacy*, significa “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. No mesmo texto, a autora pontua que não é salutar “saber apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever” (SOARES, 2014, p. 20). Apesar de reconhecer que o letramento envolve duas dimensões, individual e social, subjaz a essa definição uma grande limitação: a centralidade da linguagem verbal no processo formativo dos indivíduos.

Entendemos que esse modo de definir o letramento foi importante para repensarmos o ensino de línguas, uma vez que tem possibilitado, dentre outras coisas, o reconhecimento da funcionalidade da língua escrita. Isto é, compreendeu-se que ler e escrever são formas de agir no mundo. Entretanto, uma vez inseridos nesse mundo, que é profundamente globalizado e conectado, como projetar futuros sociais, se desprezamos, por tanto tempo, – no espaço escolar – a explosão visual, sonora, gestual etc. com a qual vivemos? Para Rojo e Moura (2019), “numa sociedade urbana moderna as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa ao plural **letramentoS**” (p. 16, destaque dos autores).

Essa perspectiva é parte das contribuições dos chamados *Novos Estudos do Letramento*, difundidos, principalmente, pelas pesquisas desenvolvidas pelo pesquisador britânico Brian Street, para quem o modelo autônomo de letramento, fechado em si mesmo, não atende aos problemas sociais. Portanto, para o citado autor, as práticas letradas são encapsuladas por uma natureza ideológica, de modo que o leva a questionar:

(...) se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização

passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? (...) Nossa hipótese é a de que o mecanismo por meio do qual os significados e usos de ‘letramento’ assumem esse papel é a ‘pedagogização’ do letramento. Com isso, queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento (...). Empregamos *pedagogia* não no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita. (STREET, [1995]2014, p. 121-122, destaque do autor).

Justifica nossa escolha pela longa citação acima o fato de que esse trecho nos revela a intrínseca relação entre ideologia e letramentos, subjacente às práticas de leitura e escrita que são mais ou menos valorizadas socialmente. No cerne das reflexões propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos, encontram-se, entre outras, as reflexões de Street ([1995]2014) lançando mão do aparato tecnológico e da diversidade cultural e linguística que mediam as relações humanas desde sempre. Freire (1979, 1987) é outro estudioso que influenciou as propostas do Grupo Nova Londres, uma vez que, desde a década 1960, o educador pernambucano destacava a importância de uma educação libertadora, assentada no diálogo, capaz de romper com a prática pedagógica tradicional, conservadora e institucionalizada, por meio de uma leitura de mundo dos sujeitos precedente à leitura da palavra.

A par disso, recorremos a Cope e Kalantzis (2000a) que compreendem o termo *Multiletramentos* enquanto envolvimento da “multiplicidade de canais e meios de comunicação (...) com a crescente relevância da diversidade cultural e linguística” (p. 6)⁴⁵. Por isso, os referidos autores tecem uma crítica ao que denominam de mero letramento, pautado no ensino de língua enquanto sistema, conjunto de regras.

Ademais, o Grupo Nova Londres (2000) argumenta que os significados emergem a partir das materialidades textuais, que, por seu turno, são cada vez mais multimodais⁴⁶. Um dos elementos que, fundamentalmente, contribuem para essa conjuntura é o advento das inúmeras ferramentas digitais e sua natureza efêmera:

(...) a proliferação de canais de comunicação e mídia apóia e estende a diversidade cultural e subcultural. Assim que o nosso olhar se volta para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação

⁴⁵ Tradução minha para o excerto: “(...) the multiplicity of communications channels and media; (...) with the increasing salience of cultural and linguistic diversity.”

⁴⁶ Mais adiante, discutiremos acerca da concepção de multimodalidade.

social, a questão das diferenças assume uma importância crítica (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9)⁴⁷.

Considerar essa multiplicidade de meios e linguagens é defender uma educação linguística através de uma concepção de escola enquanto *locus* não apenas do conhecimento, mas também da democracia, da heterogeneidade, onde deve-se ofertar aos estudantes possibilidades de projetar o futuro a partir das mudanças que têm ocorrido em três âmbitos da nossa existência: profissional, pessoal e cívica. Para isso, o Grupo Nova Londres (2000) salienta que a construção do conhecimento dos indivíduos em formação deve assentar-se num currículo pluralista, levando em consideração alguns aspectos, a saber: o modelo pós-fordista – o qual tem exigido dos cidadãos diferentes habilidades; a necessidade de lidar com diferenças identitárias, bem como ampliar o repertório cultural.

Essa concepção alicerça-se no pressuposto de que o conhecimento é construído mediante interações entre os sujeitos, que partilham entre si diferentes habilidades, pontos de vista, origens etc.. Logo, a escola é “uma comunidade epistêmica particular, isto é, uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em um determinado (histórico e socialmente construído) domínio do conhecimento” (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 30)⁴⁸.

Dessa maneira, inferimos que considerar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, posto que tal atitude fomentará a circulação dos diferentes discursos e experiências que constituem esses indivíduos. Contudo, admitimos que é, sobretudo, papel da escola garantir o acesso desses alunos a novos textos, novas linguagens, novas formas de conhecer o mundo e, portanto, inter-agir sobre ele. Por esta razão, escancaram-se as limitações do letramento que foca apenas a linguagem verbal (oral ou escrita): como experienciar um processo formativo, horizontal, conforme prevê a educação institucionalizada (combustível do letramento pautado no papel central da linguagem verbal⁴⁹), se a realidade da sala de aula é plural, diversa, heterogênea, por excelência? Concordamos com Kalantzis e Cope (2000a) quando postulam que, numa sociedade desigual, a educação funciona

⁴⁷ Tradução minha para o excerto: “(...) the proliferation of communications channels and media supports and extends cultural and subcultural diversity. As soon as our sights are set on the objective of creating the learning conditions for full social participation, the issue of differences becomes critically important.”

⁴⁸ Tradução minha para o excerto: “(...) a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centred on a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge.”

⁴⁹ Lembramos que essas abordagens de letramento, que dão centralidade à linguagem verbal, há uma “a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual” (TERRA, 2013, p. 33). Tal abordagem foca a linguagem verbal escrita e desconsidera que as demandas contemporâneas exigem dos sujeitos outros letramentos.

para determinados grupos sociais. Segundo os autores, apenas uma educação assentada no pluralismo é capaz de assegurar aos indivíduos a possibilidade de mudança social, promessa da educação desde a modernidade.

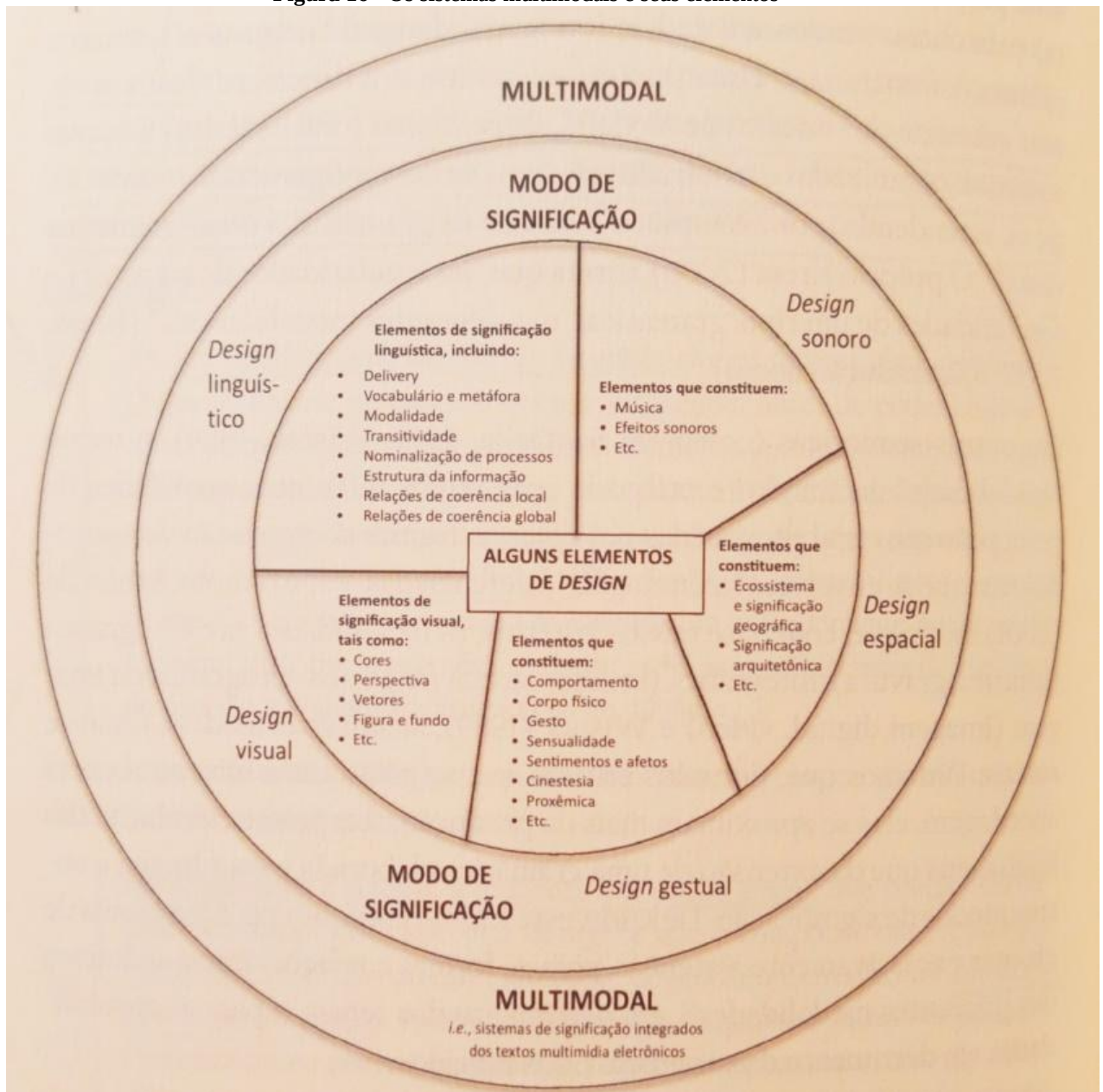
Outra razão pela qual reiteramos a insuficiência do chamado dessa abordagem de letramento é o fato, já mencionado aqui, de que é dado à linguagem verbal um enfoque questionável. Historicamente, a escola, em grande parte, tem desprestigiado outras formas de representações, tais como a imagem, o gesto, o som, as cores, entre outras. Compreendemos que essa postura é reducionista e simplista, haja vista a natureza dos eventos comunicativos humanos serem revestidos de

(...) uma gama complexa de recursos representacionais, nunca simplesmente de uma cultura, mas das muitas culturas em sua experiência vivida; as muitas camadas de sua identidade e as muitas dimensões de seu ser. A amplitude, complexidade e riqueza dos recursos de criação de significado disponíveis são tais que a representação nunca é simplesmente uma questão de reprodução. Em vez disso, é uma questão de transformação; de reconstruir o significado de uma forma que sempre acrescenta algo à gama de recursos representacionais disponíveis (COPE e KALANTZIS, 2000b p. 202)⁵⁰.

Entendemos que os propósitos desta pesquisa corroboram a perspectiva assinalada acima, na medida em que cuidamos de propor, a partir da utilização das tecnologias digitais, bem como de sua diversidade textual inexoravelmente multimodal, uma prática de ensino de língua voltada para os multiletramentos. Alinhamo-nos, pois, à ótica do Grupo Nova Londres, cuja ideia de *multiletrar* pressupõe a não centralidade da linguagem verbal, antes baseia-se na complexa interação entre diferentes modalidades, sendo elas: linguística, visual, espacial, gestual e sonora, conforme evidencia-se na figura 16 abaixo. Para Rojo (2020), vale salientar, a pandemia tornou essa não centralidade da linguagem verbal mais evidente, pois as ferramentas tecnológicas, como *smartphone* e o computador, por exemplo, se tornaram o mais importante meio de comunicação.

⁵⁰ Tradução minha para o excerto: “(...) a complex range of representational resources, never simply of one culture but of the many cultures in their lived experience; the many layers of their identity and the many dimensions of their being. The breadth, complexity and richness of the available meaning-making resources is such that representation is never simply a matter of reproduction. Rather, it is a matter of transformation; of reconstruing meaning in a way which always adds something to the range of available representational resources.”

Figura 16 - Os sistemas multimodais e seus elementos



Fonte: Rojo (2013a, p. 24)

O modelo representação acima mostra o quão múltiplas são as possibilidades de escolhas dos recursos semióticos por parte dos sujeitos. Ora, se nos comunicamos a fim de atingir determinados objetivos, nossas escolhas multissemióticas não são aleatórias tampouco neutras. Essa multiplicidade de sistemas semióticos disponíveis em determinadas culturas é denominada por Kress (2000a, p. 151) de “panorama comunicacional” (p. 151) – do inglês, *communicational landscape*. Entretanto, o autor chama atenção para o fato de que, lamentavelmente,

O foco na linguagem verbal significou uma negligência, um descuido, até mesmo uma supressão dos potenciais de todos os modos representacionais e comunicacionais em culturas particulares; uma negligência muitas vezes repressiva e sistemática dos potenciais humanos em muitas dessas áreas; e uma negligência igualmente, como consequência, do desenvolvimento de entendimentos teóricos de tais modos. Os modos semióticos têm diferentes potenciais, de modo que oferecem diferentes tipos de possibilidades de expressão humana e de engajamento com o mundo e, por meio desse engajamento diferencial com o mundo, facilitam possibilidades diferenciadas de desenvolvimento: corporal, cognitiva e afetiva. (KRESS, 2000a, p. 153)⁵¹.

Logo, no contexto escolar, a ideia de **panorama comunicacional** parece-nos bastante pertinente, posto que há a necessidade de formarmos cidadãos capazes de compreender as complexas relações entre as diferentes linguagens, tanto no que diz respeito ao ensino de leitura (compreensão de sentidos) quanto de produção de texto (proposição de sentidos). Dizendo de outro modo, essa noção desenvolvida por Gunther Kress é importante por explicitar a indispensabilidade de compreendermos as maneiras pelas quais as multissemioses interagem entre si e, sobretudo, quais são as suas implicações cognitivas, textuais, discursivas e sociais.

Parece não fazer sentido institucionalizar determinadas semioses em detrimento de outras. Afinal, como preparar nossos estudantes na era das tecnologias digitais, se a escola continuar privilegiando apenas o verbal? O desafio dos leitores e produtores de texto contemporâneos é exatamente assimilar a orquestração, profundamente complexa, da multimodalidade na era eletrônica (cf. KRESS, 2000a; KRESS, 2000b; KRESS, 2003), posto que a linguagem é essencialmente multimodal.

Subjacente à proposta da pedagogia dos multiletramentos, portanto, encontra-se a noção de multimodalidade, que tem fornecido um oportuno quadro teórico capaz de atender as exigências da contemporaneidade, pois – diante de uma sociedade digitalmente tecnologizada permite-nos compreender o texto enquanto um objeto orientado por meio de “multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento

⁵¹ Tradução minha para o excerto: “The focus on language alone has meant a neglect, an overlooking, even a suppression of the potentials of all the representational and communicational modes in particular cultures; an often repressive and systematic neglect of human potentials in many of these areas; and a neglect equally, as a consequence, of the development of theoretical understandings of such modes. Semiotic modes have different potentials, so that they afford different kinds of possibilities of human expression and engagement with the world, and through this differential engagement with the world they facilitate differential possibilities of development: bodily, cognitively, affectively. Or, to put it provocatively: the single, exclusive and intensive focus on written language has dampened the full development of all kinds of human potentials, through all the sensorial possibilities of human bodies, in all kinds of respects, cognitively and affectively, in two- and three-dimensional representation.”

(imagem, música) e o texto se torna em geral **multimodal**” (MARCUSCHI, 2008, p. 80, destaque do autor).

Por esta razão, de modo irrestrito, concordamos com a definição de Rojo (2013b, p. 21, destaque nosso) acerca dos multiletramentos como:

práticas de trato com textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – **majoritariamente digitais**, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e **capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos (...).**

Considerando a breve apresentação sobre a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, percebemos que – ao longo do curso ininterrupto do progresso tecnológico, desde a descoberta do fogo às práticas de leitura e produção “em telas sensíveis mediante dispositivos de acesso sensorial à informação como computador e displays de celulares e afins” (XAVIER, 2013a, p. 39) – o propósito de reorientar as práticas de ensino de línguas, empreendido pelo Grupo Nova Londres satisfaz as demandas das sociedades autodeclaradas democráticas e, portanto, plurais, uma vez que considerada a multiplicidade de linguagens e meios de comunicação, bem como valoriza o protagonismo dos estudantes. Apesar de não ser uma teoria nova, no contexto brasileiro, esta pesquisa se propõe a estabelecer um diálogo entre a proposta de multiletrar e a Linguística de Texto a fim de promover subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento das intertextualidades em turmas dos anos finais do ensino médio, haja vista serem essas uma estratégia retórica fundamental para a compreensão e produção textual. Na próxima seção, nos dedicaremos a apresentar os resultados desta pesquisa-ação que teve como sustentáculo os pressupostos teóricos discutidos acima.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nas seções precedentes, intencionamos apresentar um panorama teórico que nos serviu como fundamento para a proposta metodológica de ensino das intertextualidades e, portanto, nos orientou quanto às análises dos dados coletados. Nesta etapa da dissertação, empenhamo-nos em apresentar a análise dos resultados encontrados no processo interventivo. Primeiramente, apresentamos o resultado do questionário de reconhecimento de perfil dos estudantes voluntários, aplicados já nos primeiros momentos de nosso contato com os estudantes voluntários. Em seguida, nos concentramos na análise de como se dá a apropriação do mecanismo da intertextualidade como estratégia para o desenvolvimento da leitura mediada por uma plataforma online para *smartphone*. Finalmente, investigamos o desempenho dos estudantes voluntários ao realizar as atividades protocoladas no citado dispositivo tecnológico.

4.1 LEITURA E TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: (RE)CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de principiar as análises dos resultados encontrados, faz-se necessária uma retomada do percurso metodológico empreendido por este trabalho. Primeiro, cabe lembrar que o *corpus* foi constituído por: 1) respostas de questionário de reconhecimento de seus perfis; 2) respostas dos alunos geradas a partir das atividades, à medida que as aulas de leitura seguiam; ambos os dados foram gerados por meio do *Google Formulário*.

Quanto à realização de nossa proposta metodológica para o ensino das intertextualidades, convidamos dez estudantes voluntários⁵², dos quais selecionamos cinco cujas respostas protocoladas na plataforma *Leituras Compartilhadas* (PLC) que foram analisadas. Acreditamos que o número de sujeitos participantes (05) foi suficiente para atender os objetivos propostos por esta pesquisa. Além disso, lembramos que a PLC foi desenvolvida durante o desenvolvimento deste trabalho.

Os estudantes voluntários eram regularmente matriculados numa turma de 3º ano do Ensino Médio do turno da noite, cuja faixa etária varia entre 17 e 19 anos de idade, pertencentes

⁵² Apesar dos objetivos iniciais dessa pesquisa fosse analisar 05 estudantes voluntários, justificamos que o convite aos dez alunos se deu para que fossem evitados quaisquer imprevistos no decorrer do processo interventivo.

a uma escola pública, situada em Jabotão dos Guararapes. Dos sujeitos voluntários, dois pertenciam ao gênero masculino e outros três ao gênero feminino. Aqui, serão denominados por: A1, A2, A3, A4 e A5.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, elucidamos que o professor regente de Língua Portuguesa da turma em análise é o próprio pesquisador e autor desta dissertação. Por isso, utilizaremos, a partir de agora, a denominação “professor-pesquisador” para se referir ao sujeito que mediou as atividades de leituras propostas neste trabalho. Por fim, lembramos também que essa etapa – a coleta de dados – ocorreu durante a pandemia do novo coronavírus que impôs uma quarentena severa em diversos países, inclusive no Brasil, fomentando, com isso, aulas remotas, por meio de dispositivos tecnológicos. Em nosso caso, as aulas aconteceram, de forma síncrona, via *Google Meet*, um serviço de comunicação por videochamadas, capaz de “abrigar” entre 100 e 250 participantes, dependendo da versão utilizada pelo usuário: gratuita ou paga.

Esse fato, sem dúvida, repercutiu fortemente em nossa pesquisa. Um dos impactos que merecem ser mencionados é o fato de que a hora-aula precisou ser reduzida, frente ao excessivo tempo de exposição às telas por parte dos discentes e docentes. Logo, cada hora-aula, nesse contexto, passou a ser de 30 minutos. Dessa forma, em diálogo com o corpo docente da escola, negociamos que esta turma teria, excepcionalmente, três vezes por semana, entre os dias 01 e 10 de dezembro, quatro aulas, sendo três de Língua Portuguesa e uma de outra disciplina (História, Geografia, Sociologia etc.). Com isso, passamos a ter, em cada encontro, 90 minutos (3h/a) de aula para leitura, discussão e atividade, totalizando 270 minutos para os encontros virtuais com coleta de dados.

Além disso, precisamos levar em consideração o fato de que muitos estudantes de escolas públicas são pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Ou seja, muitos discentes não tinham espaços adequados, em suas residências, para assistirem aulas remotas. Outro fator que foi determinante nesse processo foi a maior dependência da internet em ambiente fora do espaço escolar, por parte dos sujeitos envolvidos (estudantes voluntários e o professor-pesquisador). Isso gerava, em alguns casos, a queda na conexão o que poderia atrapalhar a construção da aprendizagem nesse processo.

Para minimizar essa problemática, criamos previamente uma sala no aplicativo *Google Classroom* que tornou possível depositar as aulas gravadas, que ocorriam pelo *Google Meet*. Assim, o estudante poderia, em momento oportuno, de forma assíncrona, assistir à aula e acompanhar os conteúdos e as temáticas discutidas.

No início do ano letivo, entre fevereiro e março de 2020, antes da pandemia e durante as aulas presenciais, enquanto ainda observávamos a referida turma e planejávamos a intervenção, percebemos o frequente uso de smartphones entre os estudantes para realizar não só atividades escolares, como não escolares. Por exemplo, era comum, entre os alunos, o compartilhamento de textos e questões trabalhadas nas aulas, mas também a troca de likes mensagens instantâneas via WhatsApp e/ou Instagram, redes sociais digitais bem populares entre os estudantes. Essa postura dos alunos nos ajudou a formular nossa hipótese central de que o uso do dispositivo tecnológico (neste caso, o *smartphone*), por possibilitar a leitura de hipertextos que circulam digitalmente, poderia ser uma ferramenta facilitadora no estudo das intertextualidades e seu impacto na compreensão leitora.

Nos meses acima mencionados, as aulas seguiram sem qualquer vínculo com esta pesquisa até o dia 17 de março, quando a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) suspendeu as aulas mediante os riscos impostos pela COVID-19. Diante disso, só nos foi possível iniciarmos nossa intervenção em dezembro, quando já havíamos repensado o percurso metodológico deste trabalho, respeitando as demandas das aulas remotas e após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

Posto isso, na primeira semana de dezembro, iniciamos nosso trabalho. Primeiro, conversamos com os estudantes que frequentavam as aulas. Por razões já mencionadas nesta dissertação, a frequência de alunos era baixa. Nas aulas de Língua Portuguesa, no turno da noite, costumavam ser entre dez e quinze alunos. Em algumas ocasiões, a quantidade era inferior à mencionada. Por isso, essa primeira conversa foi de extrema importância, pois era preciso angariar entre 08 e 10 alunos voluntários, de modo que fosse possível realizar a intervenção sem imprevistos.

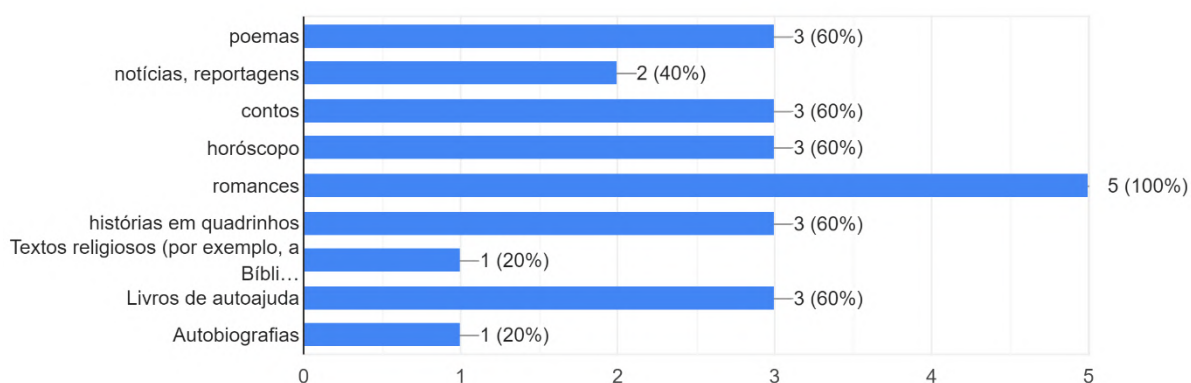
Para os estudantes, foram ressaltados os riscos (e como pretendíamos minimizá-los) e benefícios de participar da pesquisa, bem como reiteramos que esse processo não corresponderia às avaliações da disciplina. Deixamos claro, portanto, que toda e qualquer participação tinha finalidade acadêmica. Ao final dessas observações, já no primeiro encontro, compartilhamos um *link* que os direcionava ao questionário de reconhecimento de perfil. Com isso, buscamos compreender, grosso modo, o quão familiares eram os discentes com os dispositivos tecnológicos e com práticas de leitura.

As primeiras cinco perguntas versavam sobre informações mais genéricas: idade, cidade onde residem, escolaridade dos pais e se o estudante trabalhava. Segundo informaram, todos eram residentes em Jaboatão dos Guararapes, município onde se localiza a escola a que

pertenciam; 03 estudantes eram maiores de idade, enquanto outros 02 tinham 17 anos. Em seguida, 02 educandos indicaram que trabalhavam, ao passo que outros 03, não. Quanto ao grau de escolaridade dos pais, apenas 01 estudante apontou que o pai tinha ensino superior completo, enquanto os demais ensino médio completo. Por fim, 01 estudante informou que a mãe tinha pós-graduação (Especialização); já outro indicou que a mãe tinha apenas ensino fundamental completo; outros três, ensino médio completo. Embora tais dados não façam parte do objeto de pesquisa deste trabalho, acreditamos que essas informações nos ajudam a compreender o contexto social em que os sujeitos voluntários se inserem.

Em seguida, os discentes foram questionados, na pergunta 06, se gostavam de ler e se consideram a leitura uma atividade importante e todos responderam assertivamente. No que diz respeito às questões relacionadas às práticas de leitura, a pergunta “O que você gosta de ler?” trouxe como resultado a seguinte informação:

Gráfico 1 - O que você gosta de ler?



Fonte: elaboração nossa

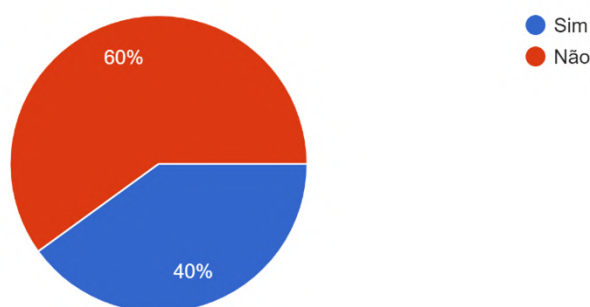
O resultado visualizado no gráfico acima revela que textos (auto)biográficos e religiosos, juntamente com os textos jornalísticos são os menos lidos pelos estudantes. Lembramos que não é difícil encontrar textos jornalísticos no espaço escolar, já que, com frequência, emergem nos livros didáticos. Além disso, nos chamou atenção o fato de que o gênero preferido entre os sujeitos participantes é o Romance, pois rompe com a ideia, bastante aceita no senso comum, de que jovens não gostam de ler textos longos. Por isso, concordamos com Ferrarezi e Carvalho (2017), que defendem ser uma das funções da escola garantir aos estudantes exposição ao material de leitura, sobretudo o livro⁵³.

⁵³ Os referidos autores entendem a expressão “livro” como sinônimo de livro literário.

Apesar disso, é importante afirmar que, diante dessa preferência dos estudantes em ler Romance, não descartamos como possibilidade interpretativa o fato de que esses alunos podem ter respondido para satisfazer as expectativas do professor-pesquisador, uma vez que há, no senso comum, uma concepção de que o livro, sobretudo literário, é sinônimo de boa leitura.

A pergunta 07 “Na escola, você sente-se motivado a ler?”, como se observa no gráfico 02 abaixo, explicita a relação entre a escolarização da leitura⁵⁴ e os educandos.

Gráfico 2 - Na escola, você sente-se motivado a ler?



Fonte: elaboração nossa

Fica evidente, portanto, que a o ato de ler no espaço escolar, historicamente, é problemático, já que, Segundo Kleiman ([1992]2016), quando o texto é usado como pretexto para fins de classificação gramatical, a leitura não faz sentido e, logo, o sujeito “passa a ser mais um não leitor em formação” (p. 23). Por essa razão, em nosso entender, o resultado encontrado nessa pergunta ratifica o que encontramos na pergunta anterior: o Romance, menos frequente⁵⁵ na prática pedagógica, pode ser o preferido entre os discentes, já que assim o indicaram no questionário.

Transpondo as práticas de leitura para o ambiente familiar, a pergunta 08 “Em casa, alguém de sua família costuma ler com frequência?”, nos coloca frente ao seguinte resultado: 60% respondeu que não. Ou seja, reflete a questão histórica entre a leitura e a realidade de muitos brasileiros (cf. FERRAREZI e CARVALHO, 2017). Contudo, quando questionados, na pergunta 09, se “Em casa, alguém de sua família costuma incentivá-lo a ler?”, 60% dos estudantes voluntários marcaram que sim. Isto é, embora não sejam leitores assíduos, os

⁵⁴ De acordo com Rojo e Jurado (2006), um texto é escolarizado quando é transposto de sua circulação, produção ou recepção original para uma situação de ensino.

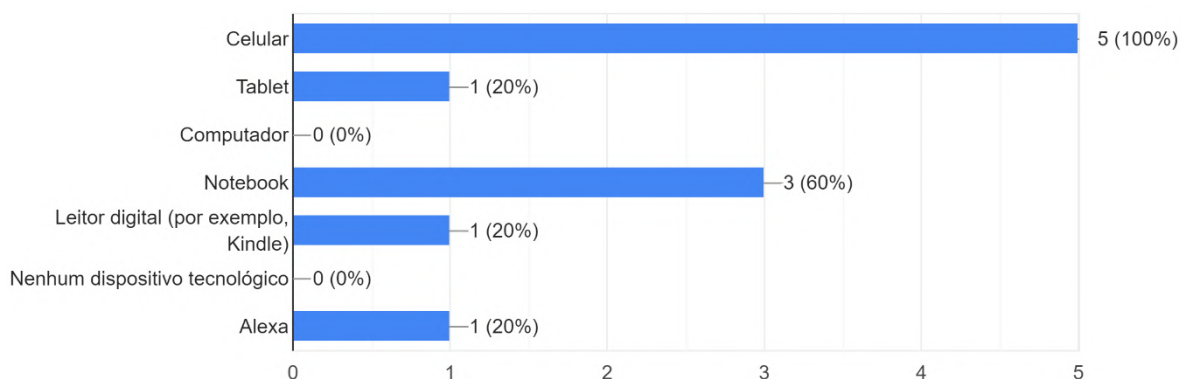
⁵⁵ Convém esclarecer que esse dado é referente à realidade dos estudantes foco desta pesquisa. Portanto, não necessariamente se aplica à realidade das salas de aulas brasileiras.

familiares parecem ter consciência da importância do ato de ler no processo formativo dos estudantes.

Já a pergunta 10, “Em quais espaços você costuma ler mais?”, o resultado indica que todos os participantes (100%) consideram a casa como ambiente onde a leitura mais acontece. Nos chama atenção o fato de que a escola não foi considerada como um ambiente onde se lê com frequência por estudante algum. É bastante provável que uma das causas para chegarmos a esse resultado seja a má escolarização da leitura (cf. ROJO e JURADO, 2006; KLEIMAN [1992]2016).⁵⁶

Como se vê no gráfico 03 que segue, a pergunta 11, “Você dispõe de quais dos dispositivos tecnológicos listados abaixo?”, objetivou sondar a familiaridade dos estudantes voluntários com as tecnologias digitais.

Gráfico 3 - “Você dispõe de quais dos dispositivos tecnológicos listados abaixo?”



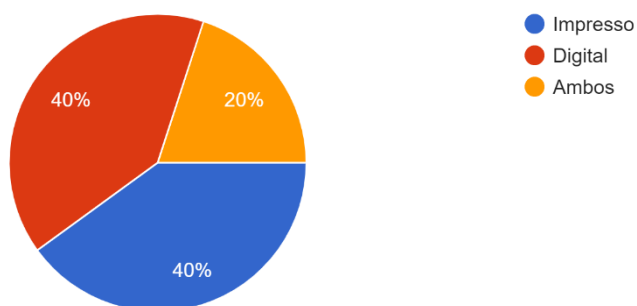
Fonte: elaboração nossa

Os dados fornecidos pelo gráfico acima espelham um resultado dentro das expectativas, já que, conforme mencionamos, antes da pandemia havíamos observado a presença constante dos telefones móveis entre os estudantes da turma alvo dessa pesquisa. Além disso, concordamos com Moraes (2018) que ressalta a importância de se atribuir outros usos para os smartphones que ocupam, na contemporaneidade, lugar de destaque para os eventos comunicativos dos indivíduos.

⁵⁶ Não ignoramos o fato de que é possível problematizar esse dado: o que os estudantes leem em casa e como leem são informações que ampliariam nossa discussão. Entretanto, lembramos que, com o questionário de reconhecimento do perfil dos estudantes, buscamos apenas compreender, grosso modo, o quão familiares eram os discentes com os dispositivos tecnológicos e com práticas de leitura.

Por fim, a pergunta 12, “Em que suporte você costuma ler mais?”, visualizamos o seguinte cenário:

Gráfico 4 - “Em que suporte você costuma ler mais?”



Fonte: elaboração nossa

O resultado demonstra um equilíbrio no que diz respeito ao uso de diferentes suportes para a realização de práticas de leitura. Esse cenário corrobora a perspectiva de Briggs e Burke ([2002]2016, p. 16), que defendem: “ao se introduzirem novas mídias, as mais antigas não são abandonadas, mas coexistem e interagem”. Nessa lógica, é possível, no ambiente escolar, a título de ilustração, encontrarmos estudantes que, simultaneamente, utilizam mídias impressas (caderno, livro didático etc.) para a realização de leituras ou exercícios e também as novas mídias digitais (sobretudo o *smartphone*) a fim de fazer anotações, compartilhamento de textos, imagens, vídeos etc. relacionados aos conteúdos das disciplinas.

Passando este momento de reconhecimento de perfil dos estudantes, por meio do questionário aplicado no *Google Formulário*, cujos resultados foram acima discutidos, o professor-pesquisador esclareceu para o corpo discente envolvido neste processo sobre os objetivos da pesquisa e da relevância das intertextualidades como mecanismos de leitura e compreensão de textos. Feito isso, podemos ver, na subseção seguinte, a proposta metodológica para explorar, no ensino médio, as diferentes categorias de intertextualidades propostas por Carvalho (2018).

4.2 ENSINO DE INTERTEXTUALIDADES POR MEIO DE TECNOLOGIA DIGITAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Nesta subseção, apresentamos a análise dos resultados obtidos a partir das atividades de leitura mediadas por hipertextos, numa plataforma online, conforme já mencionamos. Esses dados foram gerados durante as aulas subsequentes ao primeiro contato com a turma. Lembramos que esses encontros ocorreram entre os dias 01 e 10 de dezembro de 2020, três aulas por semana, cuja carga horária era de 3h/a para que, dentro do contexto pandêmico, fosse possível realizar leitura, discussão e atividade.

Para trabalhar os tipos e formas de intertextualidades, em cada encontro, escolhemos uma temática que consideramos relevante para a formação leitora dos estudantes do terceiro ano do ensino médio. Pensando nisso, cada subpágina da plataforma online *Leituras Compartilhadas* (PLC) recebeu o nome da temática escolhida. Dessa forma, entre março e outubro de 2020, como descrevemos na seção 02 desta dissertação, buscamos selecionar textos de diferentes campos de atuação social, como prevê a BNCC, e que estabelecessem entre si, ou entre outros textos, uma relação intertextual.

Em seguida, a organização da PLC ocorreu de modo que o estudante pudesse percorrer uma trilha de aprendizagens. Daí a denominação “Estação digital” ou “Estação intertextual”. Ou seja, ao longo da caminhada, o estudante passaria por cinco estações digitais, cada uma dedicada a uma temática diferente e a um tipo de intertextualidade.

Assim, organizamos as aulas em três momentos: 1) *Ativando os conhecimentos prévios*; 2) *Compartilhando Leituras*; e, enfim, 3) *Atividade de leitura*. Acreditamos que cada etapa dessa é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, sobretudo no que se refere ao estudo das intertextualidades.

Em primeiro lugar, segundo Kleiman ([1992]2016), ao ativar o conhecimento prévio dos educandos, estamos contribuindo para que eles estabeleçam estratégias em eventuais problemas durante a leitura. Em segundo lugar, lançamos mão da utilização de hipertextos nas aulas de leitura de língua de materna, pois concordamos com Elias (2017) para quem o texto que circula digitalmente deve ser objeto de estudo na educação básica e não deve ser concebido como um contraponto ao texto impresso.

Finalmente, propusemos atividades de leitura, protocoladas na PLC, via *Google Formulários*, cujas respostas dos alunos constituem o *corpus* desta pesquisa-ação. Para fundamentar nossa escolha em utilizar atividades de leitura, nos ancoramos em Marcuschi

(1996, p. 79), que considera “uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas [...]”. Nesse sentido, entendemos que as atividades auxiliam os estudantes a ultrapassar a leitura decodifica do texto, que – embora essencial, pois não existe leitura sem decodificação, – é insuficiente para a devida apreensão dos sentidos do texto.

Assim sendo, elencamos algumas categorias analíticas das intertextualidades, a partir do reagrupamento proposto por Carvalho (2018), conforme o quadro 07 a seguir.

Quadro 7 - Categorias analíticas das intertextualidades trabalhadas no ensino médio

Intertextualidades	
Estritas	<i>Copresença</i>
	Citação
	Alusão
	Paródia
	<i>Derivação</i>
	Transposição
Amplas	Imitação de gênero

Fonte: elaboração nossa

Buscando evitar uma proposta de ensino exaustiva para o estudo das intertextualidades, fizemos um recorte das categorias propostas por Carvalho (2018). Desconsideramos, portanto, trabalhar com as demais categorias por julgá-las mais pertinentes ao ensino da escrita⁵⁷, como é o caso, a título de ilustração, da Paráfrase e da Metatextualidade.

Posto isso, visualizamos no quadro 07 um total de cinco tipos de intertextualidades. É possível notar que demos um enfoque maior às intertextualidades estritas (quatro no total), ou seja, àquelas cujas relações se dão entre textos específicos. Ora, (re)conhecer a presença de um texto em outro, seja por meio de porções de um em outro, seja por intensas modificações a ponto de um texto transformar-se em outro, é basilar no estudo das intertextualidades, enquanto mecanismos de leitura e compreensão de textos.

Passemos, então, às análises da segunda parte da coleta de dados: as atividades de leituras a respeito dos tipos de intertextualidades acima mencionados.

⁵⁷ Ressaltamos que é possível, evidentemente, trabalhar o ensino da leitura com todas as categorias propostas por Carvalho (2018). Entretanto, precisamos estabelecer como critério de escolha o fato de que determinadas intertextualidades são mais relevantes para a produção de texto a fim de que, como dissemos, evitássemos um trabalho exaustivo.

4.2.1 Alusão: a primeira estação intertextual

No primeiro dia da execução das atividades de leitura, os estudantes já estavam familiarizados com a PLC, pois a essa altura já havíamos compartilhado o *link* no *Google Classroom* e discutido noções preliminares acerca das intertextualidades. Desse modo, iniciamos a trilha de aprendizagens dos estudantes a partir da primeira estação intertextual que versava sobre um tema bastante comum na tradição literária brasileira: o exílio.

Em primeira instância, deixamos claro que estudaríamos a alusão, enquanto um recurso de intertextualidade estrita presente em muitos textos. Em seguida, os estudantes⁵⁸ foram convidados ao debate: intencionando ativar os conhecimentos prévios dos educandos, o professor-pesquisador indagou se sabiam o que significava a palavra “exílio”. De maneira tímida, as primeiras respostas foram surgindo: os estudantes A3 e A5 responderam, respectivamente, “alguém que foi expulso” e “afastamento”.

Depois, questionamos “em que situações uma pessoa pode se exilar ou ser exilada?”. Prontamente, A3 voltou a se posicionar e redarguiu: “psicologicamente, uma pessoa pode se exilar, por causa de depressão, por exemplo”. A1, que até então não havia se posicionado, complementou: “talvez, quando alguém, por algum motivo, se sinta oprimida”. Prontamente, o professor-pesquisador questionou aos demais se concordavam com as intervenções dos colegas. No *chat*⁵⁹, concordaram.

Ainda no primeiro momento da aula, o professor-pesquisador perguntou aos estudantes se, no Brasil contemporâneo, seria possível encontrar pessoas em situação de exílio. Acerca dessa questão, novamente o estudante A3 interveio: “sim, quando uma pessoa é alvo de preconceito e passa a ser escanteada pela comunidade”. A5, por sua vez, completou, sem apresentar muitos detalhes: “eu tenho um amigo que, por causa de conflitos familiares, passou por isso”.

Esse primeiro momento de ativação de conhecimento prévio dos estudantes é de fundamental relevância por proporcioná-los uma reflexão a tal ponto que seja possível a emersão das experiências individuais dos sujeitos além de garantir “o acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade” (ANTUNES, 2009, p. 186). Dito de outro modo, a ativação dos conhecimentos prévios dos educandos fez com que eles saíssem, ainda que

⁵⁸ Lembramos que os alunos voluntários serão identificados por: A1, A2, A3, A4 e A5.

⁵⁹ Reiteramos o fato de que as aulas ocorreram via *Google Meet*, plataforma de videochamadas que, dentre outros recursos, possibilita um bate-papo síncrono, enquanto ocorre a aula/videochamada.

timidamente, de uma ‘zona de conforto’ e passassem a confrontar suas experiências com as dos demais colegas.

O segundo momento foi o da leitura propriamente dita. Havia três *links* que direcionavam os alunos aos respectivos textos na PLC, previamente selecionados pelo professor-pesquisador, a saber: *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias; *Uma canção*, de Mário Quintana; e *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, lidos nessa ordem. Desses, apenas o clássico do Romantismo era conhecido por todos os estudantes. Ou seja, possibilitar aos indivíduos acesso a esse repertório convergiu com o que defendem alguns autores (ANTUNES, 2009; FERRAREZI e CARVALHO, 2017) sobre a exposição ao material de leitura e de como essa ação favorece o contato com novas informações. Justificamos a escolha desses textos a partir da necessidade de “instituir a experiência ou a vivência de leitura literária” (DALVI, 2013, p. 68) na formação leitora dos sujeitos.

Antes de iniciar a leitura, porém, o professor-pesquisador achou pertinente esclarecer aos alunos que ficassem atentos ao fato de que, muitas vezes, um autor fazia menções indiretas de um texto-fonte, ou seja, retomadas não explícitas. Isto é, recorriam às alusões como mecanismo de construção de sentido.

Nesta etapa da aula, emergiram dois obstáculos: o primeiro era o tempo da hora-aula, que foi reduzida por causa da pandemia. Isto é, precisaríamos ler e refletir rapidamente sobre os textos. Por isso, o professor-pesquisador, ao término de cada leitura, levantava questões⁶⁰ para que os alunos refletissem, sobretudo acerca das marcas intertextuais, sem o compromisso de oralizar as respostas, deixando-os à vontade para, caso quisessem, tecer comentários.

Apesar disso, alguns estudantes se posicionaram após a leitura dos textos, retomando suas falas durante o momento de ativação do conhecimento prévio. Foi o caso do estudante A3 que percebera pontos de intersecção entre sua concepção de exílio (“uma pessoa pode se exilar, por causa de depressão”) e o texto *Uma canção* de Mário Quintana. Em outras palavras, o referido estudante conseguiu perceber que, no texto, havia uma crítica à individualidade dos sujeitos contemporâneos, uma forma de exílio, conforme ele havia falado no início da aula. Tal inferência, portanto, foi estimulada por causa do momento de ativação de conhecimentos prévios (cf. KLEIMAN, [1992]2016).

O segundo obstáculo que enfrentamos foi o fato de que a leitura do terceiro texto, *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, necessitava do acesso à canção, disponível no

⁶⁰ Chamamos a atenção dos alunos para que ficassem atentos às seguintes questões: as formas como o tema exílio se presentificava em cada texto, levantando hipóteses acerca do que, possivelmente, teria levado o eu lírico a uma situação de exílio, as escolhas gramaticais etc.

Youtube. Entretanto, como os estudantes estavam dependendo da internet de suas residências e/ou do aplicativo CONECTA AÍ, disponibilizado pelo governo estadual, a exibição do vídeo não foi possível, pois atrapalharia a permanência síncrona de determinados estudantes. Apenas os alunos A1 e A5 conseguiram, individualmente, assistir ao vídeo.

Por se tratar de uma canção, a utilização de diferentes instrumentos musicais, que dá corpo à melodia, certamente, potencializaria uma apreensão mais completa dos sentidos do texto por parte dos estudantes. Com isso, intencionávamos conscientizar os estudantes sobre a multimodalidade no processo de construção de sentido do texto (cf. ROJO e MOURA, 2019).

Quanto às marcas intertextuais, o professor-pesquisador questionou de que modos os textos se relacionavam e se os estudantes percebiam a alusão como um recurso fundamental na compreensão desses textos. No *chat*, o estudante A2 respondeu: “um exalta e os outros desconstroem o que o outro texto exalta”. A partir dessa percepção, o professor-pesquisador destacou a importância, nesse caso, de um texto aludir a outro, já que os autores dos textos *Uma canção* e *Marginália II* buscavam tecer críticas a uma determinada realidade sócio-histórica brasileira, diferentemente do texto-fonte, a *Canção do exílio*, escrito sob o contexto romântico do início do século XIX.

Concluída a etapa de compartilhamento dos textos, os estudantes passaram à atividade de leitura, via *Google Formulário*, através de um *link* previamente disponibilizado na PLC. Para cada texto lido foram elaborados dois itens (ou questões) de múltipla escolha, totalizando seis. É importante dizer que cada item foi construído com base em determinadas habilidades⁶¹ previstas na BNCC.

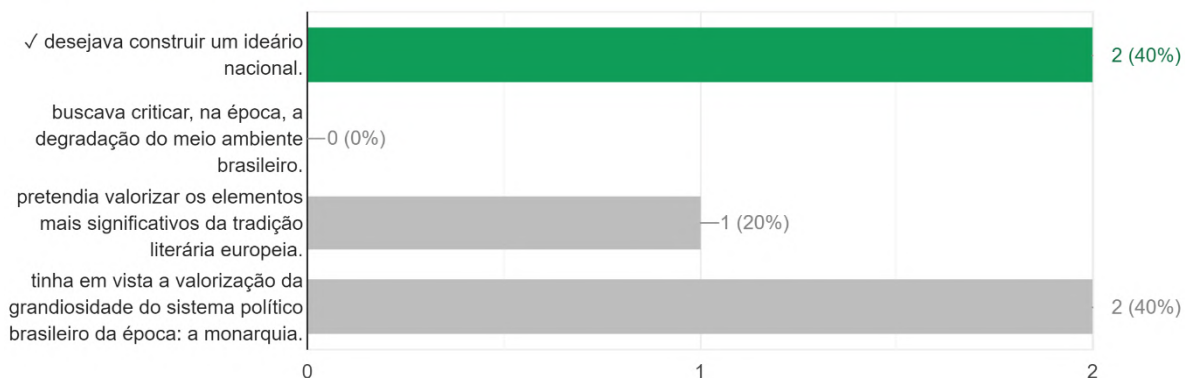
O primeiro item versava sobre o texto lido *Canção do Exílio* e exigiu do aluno a habilidade em “relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação” (BRASIL, 2017, p. 498). Entendemos que essa habilidade forneceria condições aos estudantes de alcançar o fenômeno da alusão estrita presente nos textos selecionados. O gráfico 05 abaixo evidencia os resultados encontrados.

⁶¹ O professor e pesquisador Robson Carvalho (2018) entende habilidade como “saber fazer algo específico”. Ou seja, analisar, inferir, compreender etc. são exemplos de habilidades que, juntas, formam um conjunto denominado competência.

Gráfico 5 - Item 01 do texto *Canção do Exílio*

A "Canção do Exílio", um dos poemas mais conhecidos do século XIX, enaltece elementos da fauna e flora brasileira, porque:

2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

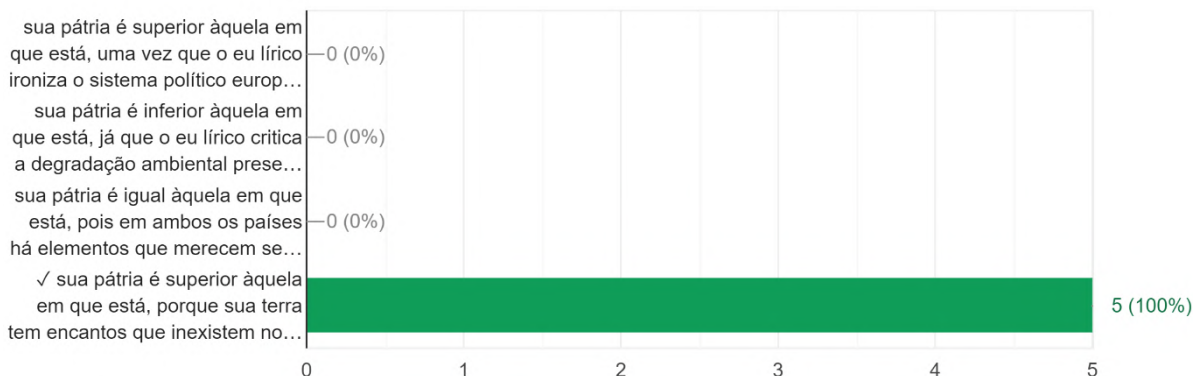
O gráfico revela que apenas dois estudantes (A4 e A5) alcançaram o objetivo da questão. Esse dado explicita a dificuldade que, muitas vezes, o estudante do ensino médio enfrenta ao tentar romper com a concepção tradicional de leitura apenas enquanto decodificação. Além disso, inferimos que os demais estudantes desconheciam e/ou não atentaram para o fato de que o texto em análise pertencia ao contexto sócio-histórico brasileiro do século XIX, fato mencionado nas etapas iniciais da aula.

Já o item seguinte, todos os estudantes marcaram a alternativa correta, como se pode ver abaixo:

Gráfico 6 - Item 02 do texto *Canção do Exílio*⁶²

No poema, o eu lírico sofre por estar longe de sua terra natal. Para legitimar sua dor e saudade, ele argumenta que:

5 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

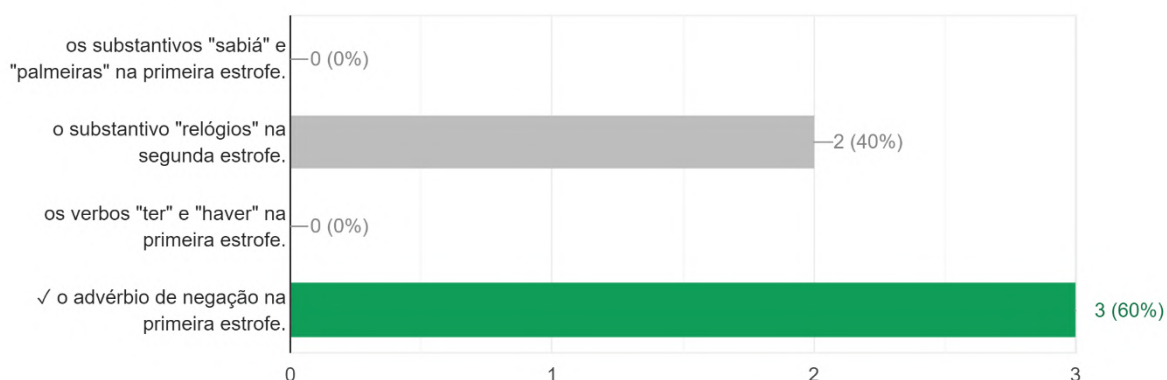
O item acima foi construído para que o estudante fosse capaz de “analisar [...] marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito” (BRASIL, 2017, p. 499). Ao demonstrar que são capazes de mobilizar tal habilidade, acreditamos que, em potência, os educandos terão condições reconhecer a alusão presente nos textos posteriores, já que, de acordo com Ferrarezi e Carvalho (2017), as intertextualidades podem ser consideradas como maneiras refinadas de leituras. Nas palavras dos autores, “requer do leitor a capacidade de estabelecer vínculos entre aquilo que ele lê num dado momento com outras leituras feitas antes” (p. 167). Por essa razão, defendemos que, para desenvolver os estudos das intertextualidades, é preciso, simultaneamente, mobilizar ou estimular outras habilidades nos educandos.

O próximo item versava sobre a leitura “Uma canção” de Mário Quintana, já convidando os estudantes a reconhecerem as marcas da alusão presentes no texto. O gráfico 07 evidencia os resultados encontrados no citado item:

⁶² As alternativas para este item foram: a) sua pátria é superior àquela em que está, uma vez que o eu lírico ironiza o sistema político europeu; b) sua pátria é inferior àquela em que está, já que o eu lírico critica a degradação ambiental presente em sua pátria; c) sua pátria é igual àquela em que está, pois em ambos os países há elementos que merecem ser enaltecidos; d) sua pátria é superior àquela em que está, porque sua terra tem encantos que inexistem no exílio.

Gráfico 7 - Item 01 do texto *Uma canção*

Comparando o texto de Mário Quintana ao de Gonçalves Dias, percebe-se que há um distanciamento temático entre os textos. O princ...gramatical responsável por esse distanciamento é:
3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

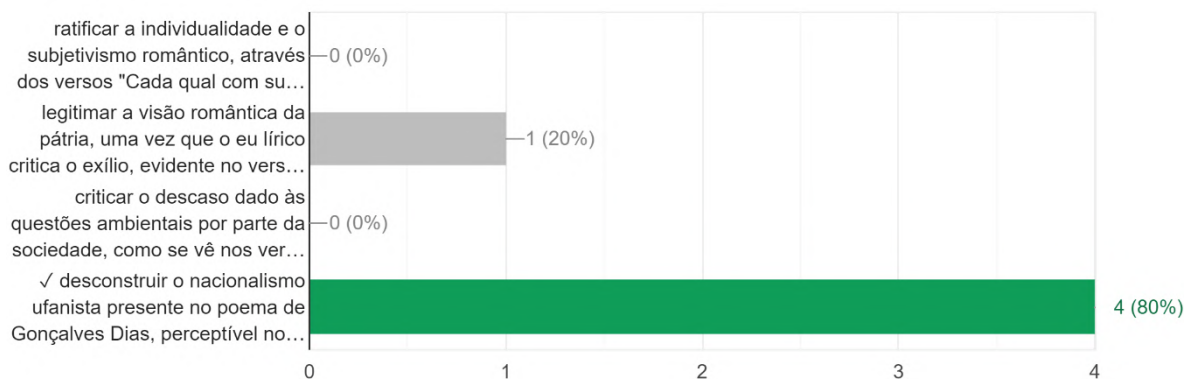
Como se pode ver, apenas dois estudantes (A4 e A5) não responderam corretamente essa questão. Os demais perceberam que o único elemento gramatical responsável pelo distanciamento entre o texto em análise e seu texto-fonte seria o advérbio de negação presente na primeira estrofe. Lembramos que, para Carvalho (2018, p. 86), por meio das alusões estritas “ocorre [...] um jogo com a possibilidade de fazer ressoar outros dizeres”. Nesse sentido, é importante despertar no estudante a consciência de que este tipo de intertextualidade, menos explícito, pode ocorrer mediante algumas alterações no texto-fonte, sendo, portanto, mais difícil de ser alcançada.

A questão seguinte, como pode ser visualizada no gráfico 08, revela um cenário muito próximo com que, até então, os estudantes vêm apresentando.

Gráfico 8 - Item 02 do texto *Uma canção*⁶³

O sentido do poema "Uma canção" é construído, principalmente, por manter uma relação dialógica com a "Canção do Exílio", famoso poema ... desse diálogo, o texto de Mário Quintana busca:

4 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Dos cinco estudantes voluntários, apenas um (A1) não atingiu as expectativas. De uma forma geral, os sujeitos participantes deste processo têm se mostrado capazes de compreender as engrenagens do funcionamento das alusões estritas⁶⁴. É necessário lembrar que utilizamos como parâmetro, para a construção das duas questões anteriores, a habilidade da BNCC que estabelece a ação de “analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas [...]” (BRASIL, 2017, p. 498).

Quanto às duas últimas questões referentes a esta aula, versaram sobre o texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto. Trata-se de uma canção veiculada na década de 60, durante os anos de chumbo da ditadura militar brasileira. O primeiro item que tratou desse texto, conforme visualizamos abaixo, mencionou, pela primeira vez, o termo “alusão” no enunciado.

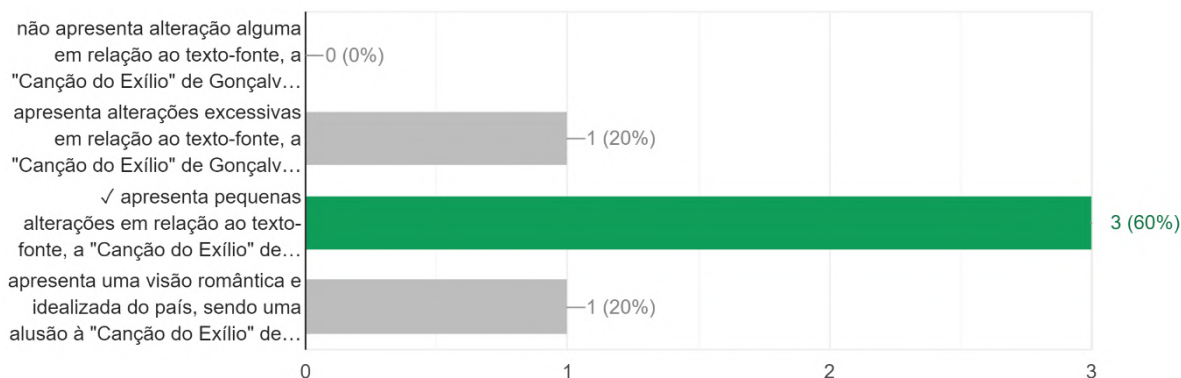
⁶³ As alternativas para este item foram: a) ratificar a individualidade e o subjetivismo romântico, através dos versos "Cada qual com sua hora"; b) legitimar a visão romântica da pátria, uma vez que o eu lírico critica o exílio, evidente no verso "Terra ingrata, ingrato filho"; c) criticar o descaso dado às questões ambientais por parte da sociedade, como se vê nos versos "E em vez de um mero sabiá, / Cantam aves invisíveis"; d) desconstruir o nacionalismo ufanista presente no poema de Gonçalves Dias, perceptível no primeiro verso "Minha terra não tem palmeiras...".

⁶⁴ Chamamos atenção para o fato de que, até a presente questão, optamos por não utilizar, seja nos itens, seja nas alternativas, a nomenclatura “alusão” ou “alusão estrita”. Acreditamos que, com isso, evitamos transformar esta proposta metodológica numa aula de classificação por meio de uma metalinguagem que, muitas vezes, descaracteriza o ensino da leitura. Nosso intento é que os estudantes reconheçam os mecanismos das intertextualidades e, aos poucos, tomem consciência desse aspecto do característico do uso da língua.

Gráfico 9 - Item 01 do texto *Marginália II*⁶⁵

Pode-se definir “alusão” como um tipo de intertextualidade que busca retomar o texto-fonte de forma não explícita, sendo um fenômeno comum em ...ia II” é construído por meio de alusões por quê:

3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

A mesma habilidade prevista na BNCC que pautou a construção das duas questões anteriores também ancorou a construção deste item. Os resultados mostram que dois estudantes (A2 e A3) tiveram dificuldades em perceber que o texto-fonte foi remetido de forma sutil e, por isso, os autores da canção em análise promoveram pequenas alterações, que podem ocorrer por meio de “expressões referenciais ou, ainda, mencionar título, personagens, nome de autor etc” (CARVALHO, 2018, p. 86). Por essa razão, esse tipo de intertextualidade é difícil de ser alcançada por leitores mais inexperientes.

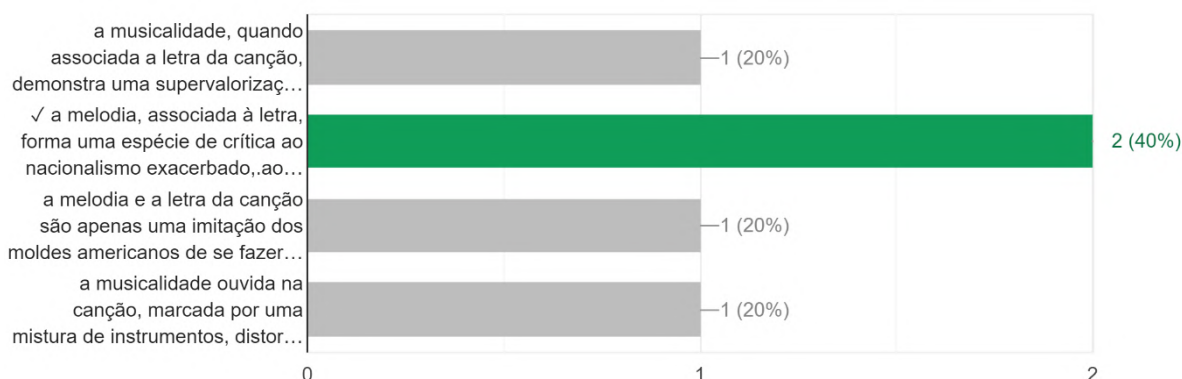
Finalmente, a última questão intencionava chamar atenção dos estudantes para os aspectos multimodais da canção. Por isso, construímos o item orientados pela habilidade da BNCC que prevê um indivíduo capaz de “analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros [...] e de suas relações com o verbal [...] para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (BRASIL, 2017, p. 499). Entretanto, o resultado não foi como havíamos esperado, como pode ser visto no gráfico 10 a seguir.

⁶⁵ As alternativas para este item foram: a) não apresenta alteração alguma em relação ao texto-fonte, a "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, já que em ambos os textos há uma visão romântica do Brasil; b) apresenta uma remissão direta, explícita, ao texto-fonte, a "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, pois romantiza o cenário político brasileiro; c) apresenta uma remissão indireta, sutil, ao texto-fonte, a "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, para denunciar o autoritarismo presente no Brasil, durante a ditadura militar; d) apresenta uma visão romântica e idealizada do país, sendo uma alusão à "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, que faz uma crítica ao cenário político da época.

Gráfico 10 - Item 02 do texto *Marginália II*⁶⁶

Segundo a Wikipédia, na música, "o tropicalismo unia uma mistura da cultura brega, do rock psicodélico, da música erudita, da cultura popular,... associada à letra da canção, é possível afirmar que:

2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Os dados acima mostram que a maior parte dos estudantes não alcançaram (apenas A1 e A5 marcaram corretamente). Tal fato pode ser justificado pela impossibilidade de exibir a canção, via *Youtube*, durante a aula. Conforme mencionamos, a má qualidade da internet e/ou dos dispositivos tecnológicos de alguns estudantes os impediu de realizar plenamente esse procedimento. Esse foi um dos percalços encontrados durante as aulas remotas: a falta de estrutura física (e também emocional) interferiu no processo de aprendizagem (cf. ROJO, 2020).

Agora, uma análise individual do desempenho dos estudantes, como vemos no quadro 08 abaixo, é possível constatar que, de uma forma geral, os participantes voluntários alcançaram uma razoável desenvoltura.

⁶⁶ O enunciado e as alternativas para este item foram: Segundo a Wikipédia, na música, "o tropicalismo unia uma mistura da cultura brega, do rock psicodélico, da música erudita, da cultura popular, entre outros, dando conta de várias manifestações da cultura nacional. O som da guitarra elétrica convivia com violinos e com o berimbau. Era o resgate do movimento antropofágico de Oswald de Andrade aliado a um retorno às raízes das tradições nacionais." Observando os aspectos sonoros da canção "Marginália II", essa mistura de ritmos e sons é facilmente apreendida. Levando em consideração a melodia, associada à letra da canção, é possível afirmar que: a) a musicalidade, quando associada a letra da canção, demonstra uma supervalorização dos elementos nacionalistas brasileiros, característica refutada pelo Modernismo nas artes; b) a melodia, associada à letra, forma uma espécie de crítica ao nacionalismo exacerbado, ao mesmo tempo que mostra o quanto ainda somos colonizados por outras nacionalidades, em especial a estadunidense; c) a melodia e a letra da canção são apenas uma imitação dos moldes americanos de se fazer música, sem nenhuma identidade brasileira marcada e sem criticidade em relação ao nosso patrimônio cultural; d) a musicalidade ouvida na canção, marcada por uma mistura de instrumentos, distorce a proposta do movimento tropicalista, que buscava valorizar a cultura europeia.

Quadro 8 - Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 01

Estudante voluntário	Total de acertos	Total de acertos nas questões que apenas abordam a alusão
A1	04 de 06	02 de 03
A2	03 de 06	02 de 03
A3	03 de 06	02 de 03
A4	04 de 06	02 de 03
A5	05 de 06	02 de 03

Fonte: elaboração nossa

Como se vê, num total de seis questões, o desempenho foi igual ou maior que 50%. Já as questões que abordam apenas o fenômeno da alusão, todos os estudantes acertaram 02 questões das 03 que tiveram acesso. Esse resultado corresponde a mais de 65% de acertos. Assim sendo, ao menos nesta primeira aula, os dados confirmam nossa hipótese central de que o uso da tecnologia digital (ou *smartphone*), por possibilitar a leitura de hipertextos que circulam digitalmente, seria uma ferramenta facilitadora no estudo das intertextualidades.

4.2.2 Paródia: a segunda estação intertextual

Na segunda aula, com menos estudantes voluntários de forma síncrona (apenas os alunos A2, A3 e A4), devido às questões de conexão. Como esse quadro tem sido comum durante a pandemia, já havíamos previsto que, em algum momento, teríamos esse problema. Diante disso, reforçamos que, de forma assíncrona, os estudantes poderiam assistir às aulas gravadas pelo *Google Meet* para, então, responder à atividade de leitura.

Após isso, o professor-pesquisador retomou brevemente a discussão feita no encontro anterior, destacando a utilização da alusão enquanto mecanismo fundamental para a compreensão dos textos lidos. Depois, explicamos aos discentes que o desafio seria, a partir de então, compreender o funcionamento das paródias, as quais consistem em estratégias utilizadas por determinados autores para reconstruir um texto a partir de outro, mirando atingir objetivos específicos, por meio de traços humorísticos.

Ressaltamos também que uma paródia é fruto de uma transformação de um texto específico. Em outras palavras, intentamos deixar claro para os estudantes que a paródia ocorre através da derivação de um texto reconhecível e, portanto, há desvios nos aspectos formais e/ou

conteudísticos do texto-fonte. Como nos apoiamos na proposta de Carvalho (2018)⁶⁷, entendemos que o humor é um traço característico das paródias.

Por essa razão, selecionamos o Meme⁶⁸ para discutir a relação entre as paródias e construção de sentido nesses textos, bem como a importância do humor enquanto ferramenta para criticar, satirizar ou denunciar as mazelas sociais. Além disso, julgamos o Meme um material pertinente para chamar atenção dos alunos acerca dos aspectos multimodais que constituem esse gênero e, portanto, indispensáveis ao processo de compreensão textual.

Durante o primeiro momento da aula, a ativação de conhecimentos prévios, o professor-pesquisador fez alguns questionamentos aos discentes. Entretanto, apenas o aluno A3 sentiu-se à vontade para respondê-las. Ao nosso ver, isso pode ser um indicativo do quão desabituaados a práticas de leituras mais democráticas estão os alunos. Para Kleiman ([1992]2016), a experiência do leitor é indispensável no processo de construção de sentidos do texto. Por isso, julgamos relevante que tais experiências sejam mobilizadas e compartilhadas antes, durante e posterior ao ato de ler.

Primeiramente, questionamos se os estudantes consideravam o humor capaz de auxiliar o desenvolvimento de um pensamento crítico nos cidadãos. Para o estudante A3, “sim, porque nos ajuda a mostrar a realidade de outra forma”. Indagamos se alguém gostaria de complementar ou explicar a fala do estudante citado, mas não houve resposta. Por fim, perguntamos se seria possível afirmar que, no humor, “vale tudo” ou seria preciso estabelecer limites. Novamente, o estudante A3 contribuiu, afirmando que “não acho certo, quando fazemos piada com os outros, tipo, desrespeitando o outro”. Os demais alunos presentes (A2 e A4) concordaram com o pensamento de A3. Reiteramos essa perspectiva, pontuando que é importante, dentro de uma sociedade democrática, respeitar a diversidade existente.

Desse modo, passamos à segunda etapa da aula: compartilhando leituras. Selecionamos textos apenas textos imagéticos e estáticos a fim de que os estudantes pudessem reconhecer o fenômeno da paródia. Os textos compartilhados foram: *A Gioconda* (1503-1506), ou *Mona lisa*, como é popularmente conhecida, de Leonardo da Vinci; *Moça com Brinco de Pérola* (1665) de Johannes Vermeer, *Noite Estrelada* (1889) de Vincent Van Gogh e *O grito* de Edvard Munch (1893). Questionamos se os estudantes já conheciam algumas das obras mencionadas e todos indicaram que já haviam visto tais obras, seja na internet, seja em livros didáticos.

⁶⁷ Para Cavalcante (2012) e Cavalcante, Brito e Zavam (2017), a paródia não necessariamente tem finalidade humorística, podendo, assim, assumir uma função crítica ou poética, sem relação com humor.

⁶⁸ De acordo com a *Wikipédia*, Memes são textos que circulam digitalmente, por meio de imagens estáticas ou dinâmicas, e viralizam com facilidade. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet)). Acesso em 25 de novembro de 2020.

O professor-pesquisador solicitou que os estudantes comparassem as obras entre si, de modo que pudessem perceber eventuais semelhanças e/ou diferenças. O estudante A3 percebeu que havia duas obras com estéticas parecidas: “no quadro da *Mona lisa*, a gente consegue ver a figura do mesmo jeito que acontece com o quadro *Moça com brinco de pérola*. Já no quadro *O grito* e *Noite estrelada*, as figuras foram pintadas de uma maneira diferente” disse o estudante.

Achamos a fala do estudante pertinente e pedimos para que ele ou os demais educandos levantassem hipóteses, então perguntamos: por quais razões havia essa diferença estética entre as obras? Entretanto, os alunos não formularam hipótese alguma. Diante disso, solicitamos ao grupo que prestassem atenção na ordem cronológica da produção dos textos imagéticos estáticos que ora analisávamos. Com base em Rojo e Moura (2019), informamos aos discentes que, durante os séculos XV ao XVIII, o figurativismo⁶⁹ era uma estética hegemônica entre os pintores clássicos. Tal paradigma só seria rompido a partir do século XIX, com os movimentos das chamadas vanguardas europeias.

Feito isso, o professor-pesquisador convidou os alunos a direcionarem o olhar para a obra *O grito* de Edvard Munch. Posteriormente, as seguintes questões foram levantadas: que sensação esta imagem provoca em vocês? E o que ela poderia retratar no mundo contemporâneo? Novamente, apenas o estudante A3 respondeu: “quando olho para essa imagem, fico angustiado. Acho que ela poderia retratar alguém com depressão, que é tão atual, né?”

Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 89), “o leitor procura produzir sentidos co(n)textualmente”. Dizendo de outra forma, o ato de ler exige do sujeito a habilidade de promover conexões entre o texto e o mundo ao qual ele pertence. Esse mundo, vale lembrar, é sócio, cultural e historicamente situado. Por isso, embora os estudantes (A2 e A4 não participassem oralmente desta etapa da aula), consideramos importantes as intervenções feitas pelo discente A3, já que, eventualmente, sua experiência compartilhada com os demais pode ajudá-los durante as atividades de leitura.

Por fim, compartilhamos também os dois memes que podem ser visualizados por meio da figura 17 abaixo, onde se vê, à esquerda, uma releitura de *O grito*; e, à direita, uma releitura de obras clássicas.

⁶⁹ Para os citados autores, o figurativismo consistia em reproduzir objetos, reais ou imaginários, de forma bem definida e reconhecível.

Figura 17 - Memes

Fonte: Amino⁷⁰

Após exibirmos os memes acima, – que, como se pode ver, lançam mão da paródia no processo de construção de sentido –, questionamos aos estudantes quais as modificações e os propósitos de tais modificações realizadas do texto-fonte. Diante do silêncio entre os estudantes, o professor-pesquisador solicitou que os educandos, caso preferissem, colocassem suas respostas no chat. Contudo, ninguém fez. Diante disso, o professor-pesquisador, de forma genérica, chamou atenção para o fato de que os textos criticavam determinados comportamentos humanos e que havia algumas pistas cotextuais que nos autorizava fazer tal inferência: as cores, a inserção de novos elementos (como as placas de candidatos onde se lê “vote em mim”), o *smartphone* e a o ato de produzir uma *selfie* eram alguns dos exemplos.

Concluída a etapa de compartilhamento dos textos, os estudantes passaram à etapa seguinte: a atividade de leitura, via *Google Formulário*, através de um *link* previamente disponibilizado na PLC. Ao todo, seis questões que buscavam desenvolver nos sujeitos voluntários diferentes habilidades. Neste momento, um dos estudantes (A1) que não teve problema de conexão e, portanto, não assistiu às etapas anteriores, conseguiu entrar na sala do *Meet*. Entretanto, disse-nos que achava mais prudente realizar a atividade somente após a divulgação da gravação da aula para que fosse possível acompanhar o tema discutido.

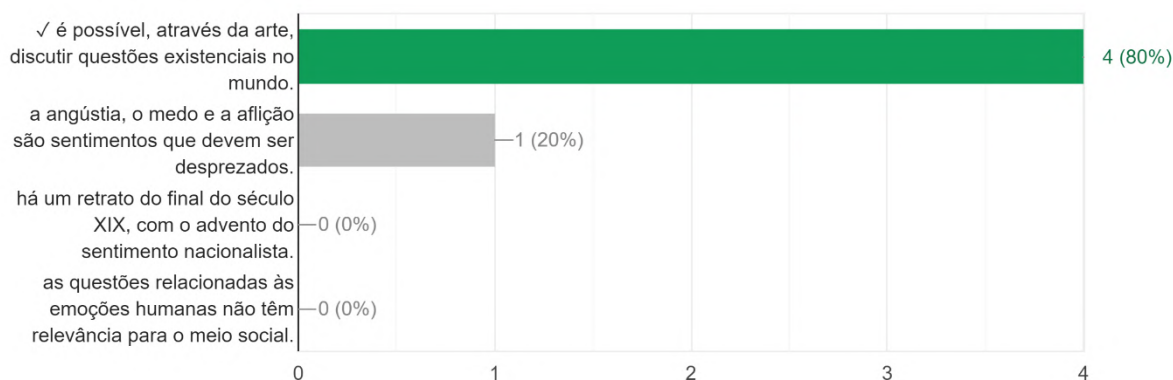
Os resultados apontaram, como veremos adiante, que os sujeitos participantes, de uma forma geral, conseguiram processar, avaliar e atribuir sentido ao que leram durante a aula, como posto em Koch e Elias ([2006]2018). O gráfico 11 a seguir revela os estuantes, exceto A4, conseguiram mobilizar seus conhecimentos prévios durante a leitura.

⁷⁰ Disponível em: https://aminoapps.com/c/memes-hu3-br/page/blog/melhores-memes-com-a-obra-o-grito/1vaw_RQi6u1bYrEbLM6VXj0jPwBpYKRZDZ. Acesso em 14 de abril de 2020.

Gráfico 11 - Item 01 do texto *O grito*

Levando em consideração o contexto em que a tela de Edward Munch, "O grito", foi produzida, podemos inferir que:

4 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

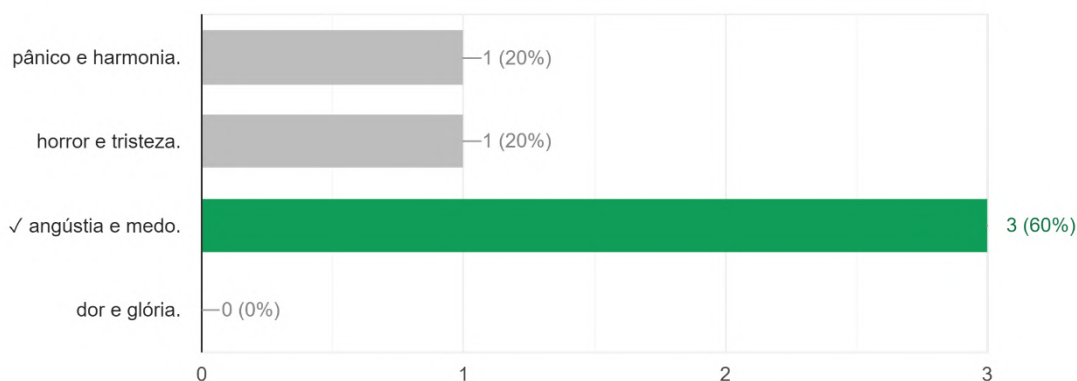
Tendo como referência a habilidade de “relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação” (BRASIL, 2017, p. 498) prevista na BNCC, o resultado do item acima encontrado no gráfico 11 mostra que os estudantes conseguiram mobilizar o conjunto de saberes para a realização do ato de interpretar o texto. Por essa razão, argumentamos que este item é essencial quando se pretende estudar os fenômenos das intertextualidades, uma vez que o conhecimento do leitor é inerente à compreensão textual (cf. KOCH e ELIAS, [2006]2018).

Já o item seguinte versava sobre os aspectos multimodais do texto e pautou-se na seguinte habilidade da BNCC: “analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix)” (BRASIL, 2017, p. 2017). Ou seja, intencionamos, com este item, despertar nos estudantes que as escolhas multimodais realizadas pelos autores dos textos contribuem para a construção de sentido. No gráfico 12 abaixo, visualizamos os resultados obtidos.

Gráfico 12 - Item 02 do texto *O grito*

As cores fortes e contrastantes presentes na obra acima, juntamente com a figura humana representada de modo disforme evocam os sentimentos de:

3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Os estudantes A2 e A5 não alcançaram o objetivo do item. É importante lembrar que o estudante A5 não acompanhou de forma assíncrona a aula por questões de conexão da internet. Além desse fator, Carmelino *et. al.* (2017) nos lembram que o texto multimodal foi, historicamente, excetuado das práticas pedagógicas. Apesar disso, os educandos A1, A3 e A4 demonstraram habilidade em relacionar a multimodalidade e os efeitos de sentido pretendidos pelo autor do texto.

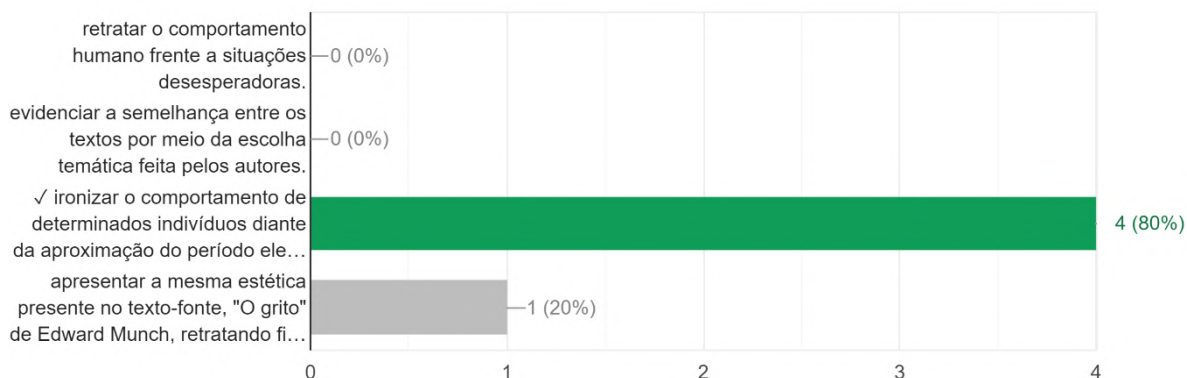
Os próximos itens tiveram como norte para sua formulação a habilidade da BNCC que prevê “analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão” (BRASIL, 2017, p. 498). Isto é, são itens que tratam propriamente do mecanismo da paródia enquanto recurso de construção de sentido.

O item abaixo versava sobre o meme que propunha uma releitura de *O grito*. No texto, era possível observar uma figura disforme no centro da disputa por votos, durante uma corrida eleitoral (ver figura 17). Essa inferência era possível pela presença de cartazes de candidatos que era possível ler “vote em mim”. O resultado da leitura feita pelos estudantes voluntários pode ser visto abaixo.

Gráfico 13 - Item 01 do texto *Releitura de O grito*⁷¹

Pode-se definir a paródia como um tipo de intertextualidade que busca provocar o riso a partir da incorporação de outros textos para atingir deter...o desse recurso, o autor do Meme acima pretende:

4 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

O resultado evidente no gráfico 13 aponta que apenas um estudante (A2) não atingiu o objetivo da questão. Tal desempenho é um indicador de que a maioria dos indivíduos voluntários apreenderam que dois ou mais textos podem apresentar diferentes formas de tratar uma mesma temática, valendo-se, para isso, de diversos recursos (cf. FERRAREIZ e CARVALHO, 2017). Nesse caso, a inserção de novos aspectos multimodais (como os cartazes “vote em mim”) foram imprescindíveis para promover a paródia.

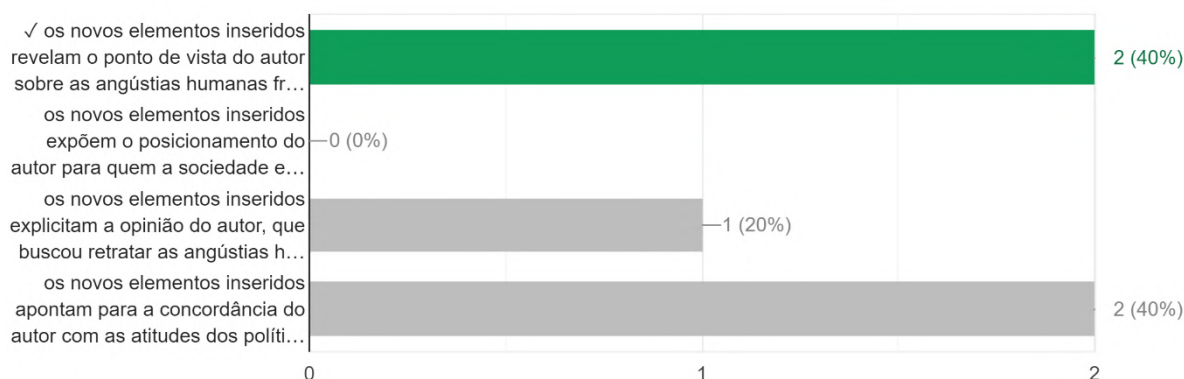
O resultado apresentado acima não convergiu com o que se pode ver no gráfico 14 que segue.

⁷¹ O enunciado e as alternativas para este item foram: Pode-se definir a paródia como um tipo de intertextualidade que busca provocar o riso a partir da incorporação de outros textos para atingir determinados objetivos. Ao lançar mão desse recurso, o autor do Meme acima pretende: a) retratar o comportamento humano frente a situações desesperadoras; b) evidenciar a semelhança entre os textos por meio da escolha temática feita pelos autores; c) ironizar o comportamento de determinados indivíduos diante da aproximação do período eleitoral; d) apresentar a mesma estética presente no texto-fonte, "O grito" de Edward Munch, retratando figuras humanas distorcidas num cenário caótico.

Gráfico 14 - Item 02 do texto Releitura de *O grito*⁷²

O Meme acima, ao fazer uma releitura do quadro "O grito", utiliza a Paródia para atingir seu objetivo, inserido novos elementos na superfície ...ciona como uma estratégia argumentativa, porque:

2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Apenas os estudantes A3 e A5 marcaram a alternativa considerada correta. É importante ressaltar que concordamos com Carvalho (2018, p. 62) para quem “acertar ou errar um item indica qual o percurso de aprendizagem o aluno está fazendo”. Ou seja, o resultado obtido no item a seguir pode sugerir uma necessidade de repensar a estratégia de ensino, pois verificamos que os estudantes voluntários A1, A2 e A4 não mobilizaram a habilidade de analisar a relação dialógica entre os textos.

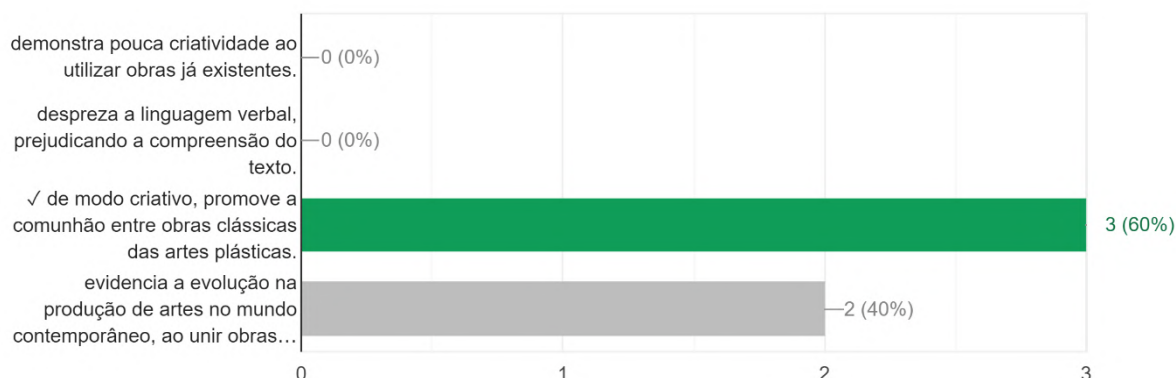
Quanto ao primeiro item referente ao meme que propõe uma releitura de obras clássicas (ver figura 17), o desempenho dos estudantes foi diferente, como se vê no gráfico 15.

⁷² O enunciado e as alternativas para este item foram: O Meme acima, ao fazer uma releitura do quadro "O grito", utiliza a Paródia para atingir seu objetivo, inserido novos elementos na superfície do texto. Portanto, é possível afirmar que esse tipo de intertextualidade funciona como uma estratégia argumentativa, porque: a) os novos elementos inseridos revelam o ponto de vista do autor sobre as angústias humanas frente à realidade política brasileira; b) os novos elementos inseridos expõem o posicionamento do autor para quem a sociedade está imune a grandes impactos emocionais; c) os novos elementos inseridos explicitam a opinião do autor, que buscou retratar as angústias humanas frente aos problemas existenciais; d) os novos elementos inseridos apontam para a concordância do autor com as atitudes dos políticos brasileiros diante da aproximação dos períodos eleitorais.

Gráfico 15 - Item 01 do texto Releitura de obras clássicas⁷³

Para a construção de sentido desse Meme, o autor:

3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Os estudantes voluntários A2 e A5 não atingiram a habilidade prevista pelo item, ao passo que os educandos A1, A3 e A4 demonstraram que mobilizaram a habilidade prevista para este item. Vale assinalar que o meme em análise não se vale da linguagem verbal. Na contemporaneidade, é de suma importância estimular nos sujeitos a capacidade de conjugar os sentidos que emergem dos elementos multimodais do texto, como defendem Cope e Kalantzis (2000). A escola precisa, portanto, considerar os recursos ofertados pela tecnologia para que essa e outras habilidades se tornem uma realidade nos processos de leitura dos indivíduos.

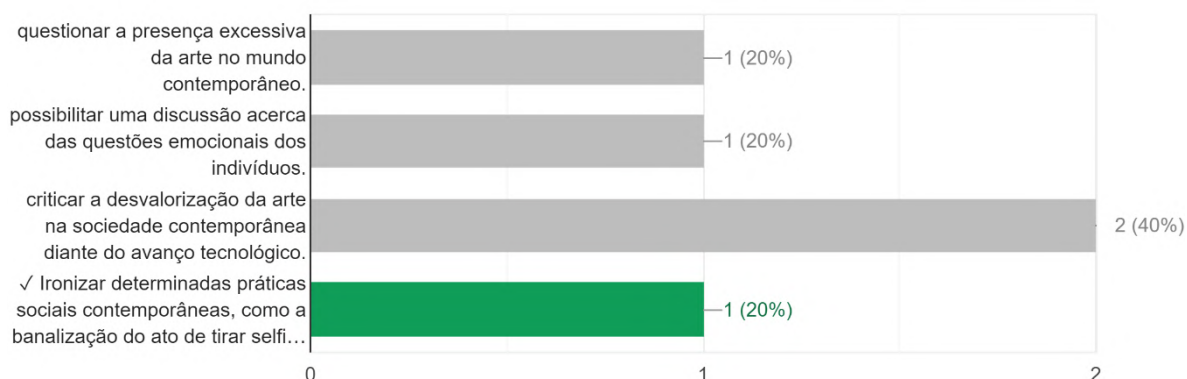
Por fim, o último item desejava que os estudantes reconhecessem a paródia como um recurso de intertextualidade que possibilita marcar posicionamentos dos autores. O gráfico 16 abaixo aponta que os estudantes tiveram dificuldade com o referido item.

⁷³ As alternativas para este item foram: a) demonstra pouca criatividade ao utilizar obras já existentes; b) despreza a linguagem verbal, prejudicando a compreensão do texto; c) de modo criativo, promove a comunhão entre obras clássicas das artes plásticas; d) evidencia a evolução na produção de artes no mundo contemporâneo, ao unir obras clássicas.

Gráfico 16 - Item 02 do texto Releitura de obras clássicas⁷⁴

Para produzir o efeito de sentido pretendido, o autor de um texto espera que o leitor reconheça as intertextualidades presentes na tessitura textual... para não apenas provocar humor, mas também por:

1 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Como se vê, somente um estudante (A4) atingiu o objetivo proposto pelo item. Entendemos que reconhecer o posicionamento do autor de um texto exige mobilizar estratégias cognitivas mais complexas, conforme Carvalho (2018). Ora, no caso da paródia, o que leitor encontra é uma transformação do texto-fonte e, logo, uma mudança de propósito comunicativo (cf. CAVALCANTE, 2012). Tal fato talvez justifique o desempenho dos estudantes voluntários frente ao item acima.

Já um olhar atento para o desempenho individual dos estudantes, como se visualiza no quadro 09 a seguir, revela que, com exceção do estudante A2, todos os educandos acertaram uma quantidade igual ou maior que 50% das questões.

Quadro 9 - Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 02

Estudante voluntário	Total de acertos	Total de acertos nas questões que apenas abordam a paródia
A1	04 de 06	02 de 04
A2	01 de 06	01 de 04
A3	05 de 06	03 de 04
A4	04 de 06	03 de 04
A5	03 de 06	02 de 04

Fonte: elaboração nossa

⁷⁴ O enunciado e as alternativas para este item foram: Para produzir o efeito de sentido pretendido, o autor de um texto espera que o leitor reconheça as intertextualidades presentes na tessitura textual. No Meme acima, percebemos a paródia como um recurso utilizado para não apenas provocar humor, mas também por: a) questionar a presença excessiva da arte no mundo contemporâneo; b) possibilitar uma discussão acerca das questões emocionais dos indivíduos; c) criticar a desvalorização da arte na sociedade contemporânea diante do avanço tecnológico; d) Ironizar determinadas práticas sociais contemporâneas, como a banalização do ato de tirar selfies.

No que diz respeito ao total de acertos nas questões que apenas abordam a paródia, o gráfico 09 revela a dificuldade de aprendizado pelo estudante A2. Essa atividade, portanto, pode servir como uma avaliação diagnóstica⁷⁵, pois fornece um importante subsídio para nortear a relação ensino e aprendizagem (cf. CARVALHO, 2018). Por outro lado, percebemos que a maior parte dos discentes voluntários acertaram um número considerável dessas questões: igual ou maior que 50%. Logo, apesar de ainda não termos alcançado a totalidade de acertos dos estudantes, resultado considerado ideal, a segunda aula, por meio das respostas dos estudantes, parece também confirmar nossa hipótese de que a leitura mediada por uma ferramenta tecnológica pode ser uma facilitadora no processo de compreensão textual e reconhecimento das intertextualidades como um mecanismo essencial à leitura profícua.

4.2.3 Citação: a terceira estação intertextual

No final da aula anterior, sobre paródias, o professor-pesquisador solicitou que os estudantes assistissem ao documentário *O brega funk vai dominar o mundo*⁷⁶, dirigido por Felipe Laroza e produzido pelo serviço de *streaming* de música, podcast e vídeo *Spotify*. Então, compartilhamos o *link* do documentário para os estudantes. Deixamos claro que não tinha caráter obrigatória. A escolha dessa temática se justifica por se tratar de um ritmo bastante consumido entre os jovens. Antes da pandemia, em fevereiro e março, o professor-pesquisador observara que muitos estudantes da turma consumiam esse ritmo musical e conversavam sobre as músicas faziam sucesso.

Além disso, escolhemos tratar desse universo por considerar que, com isso, conforme defendem o Grupo Nova Londres (cf. NEW LONDON GROUP, 2000) e a BNCC, fomentamos a análise de textos situados na esfera da vida pessoal do estudante, incentivando não somente o entendimento das práticas identitárias, mas também a ampliação das referências culturais dos educandos, estimulando o respeito e o combate ao preconceito por parte daquele que não se identifica com uma determinada expressão cultural (cf. BRASIL, 2017).

⁷⁵ Chamamos atenção para o fato de que, nesta pesquisa-ação, não estamos chamando as atividades de leitura propostas de avaliação, embora possam assumir esta função. Entendemos que nosso objetivo é instigar, ou seja, estimular nos estudantes determinadas habilidades no tocante às intertextualidades. Por isso, foi permitido aos discentes voluntários, durante a realização das atividades, fazer comentários, questionamentos etc.

⁷⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3qLr-qILt1k&feature=emb_title. Acesso em 30 de novembro de 2020.

Para tanto, o professor-pesquisador se baseou na tese de Gomes (2013) que tratou, à luz da Análise do Discurso, sobre os sentidos evocados pelo que a autora chamou na época de funk pernambucano. Para Ferrarezi e Carvalho (2017), o professor de língua deve ser um leitor, “no sentido mais pleno da palavra” (p. 89), a fim de que seja possível ofertar aos discentes um condicionamento mais amplo para que eles consigam mobilizar as estratégias de leitura.

Assim sendo, durante a terceira aula, no primeiro momento, em que buscamos a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, explicitamos que estudaríamos a citação, uma ocorrência de intertextualidade mais explícita. Cavalcante (2012) diz que se trata um tipo de intertextualidade que, geralmente, vem determinado por indícios tipográficos: aspas, verbos da ordem do dizer etc. Se por um lado, as paródias constituíam ocorrências intertextuais estritas por derivação de um texto-fonte, por outro lado, as citações⁷⁷ constituem a incorporação literal de uma porção de um texto-fonte em outro. São, pois, intertextualidades estritas por copresença (cf. CARVALHO, 2018).

Nesta etapa da aula, contudo, apenas dois alunos assistiram de forma síncrona: A2 e A5. Os demais, por problemas de conexão, não conseguiram acessar a aula. Novamente, fica evidente o que já foi discutido nesta dissertação acerca das condições precárias de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico.

Após explanar sobre as citações, o professor-pesquisador indagou se os estudantes presentes na aula conseguiram assistir ao documentário recomendado no encontro anterior. Porém, nenhum estudante conseguiu assistir, pois, segundo informaram, não tiveram tempo. Aqui, novamente, cumpre lembrar o tempo de exposição às telas aumentou consideravelmente. Ademais, muitos estudantes precisavam conciliar os estudos com atividades domésticas e/ou profissionais. No contexto de aulas presenciais, seria possível transmitir o vídeo para a turma, durante a aula para, em seguida, suscitar uma discussão.

Como os estudantes não haviam assistido ao documentário, comentamos brevemente sobre ele para que os discentes compreendessem a relevância da temática selecionada, já que, no texto audiovisual em questão, fica evidente a magnitude da repercussão gerada, Brasil a fora, pelo bregafunk pernambucano. Diante disso, questionamos aos educandos o que eles entendiam por cidadania e de que forma a cidadania era garantida ao indivíduo.

⁷⁷ Como esta pesquisa-ação se baseia na proposta de reagrupamento das ocorrências intertextuais de Carvalho (2018), não consideramos a “citação indireta”, termo bastante frequente em livros didáticos, como uma categoria analítica. Lembramos que, para a autora, as intertextualidades estritas por copresença ocorrem por meio de citação literal, paráfrase e alusão estrita, conforme discutimos na seção 02 desta dissertação.

O estudante A2, no *chat*, escreveu que “cidadania é o direito de cada cidadão, garantido por meio de um documento, uma lei”. O professor-pesquisador, por seu turno, perguntou se um documento ou lei era suficiente para assegurar a cidadania aos indivíduos. A2 respondeu, via *chat*, “acho que sim”, sem apresentar uma justificativa. Então, delimitamos o questionamento: qual seria a relação entre cidadania e as expressões culturais?

O estudante A5 respondeu, no *chat*: “cada pessoa tem uma cultura local e, muitas vezes, não é respeitada”. A partir disso, convidamos os estudantes a refletir sobre o contexto pernambucano e indagamos: no caso do brega e suas variações, podemos considerá-los como uma expressão cultural? As respostas dos estudantes, via *chat*, foram bem objetivas: “Pode, sim, né?”, respondeu A2; e, logo em seguida, “COM CERTEZA!”, respondeu, em caixa alta, o estudante A5. Solicitamos que explicassem por que, mas não responderam.

As pequenas contribuições dos estudantes durante o momento da ativação do conhecimento prévio podem ser um indicador do quão apegados estão a uma prática escolar de leitura, que não considera o leitor e suas experiências no processo de compreensão textual, ou seja, de construção dos sentidos do texto. Por isso, advogamos que é necessário estimular, cada vez mais, nas aulas de língua, momentos que encorajem os discentes a mobilizar e externar seus conhecimentos prévios, assim como Koch e Elias ([2006]2018) também defendem que uma concepção de leitura que ocorre por meio da interação entre autor-texto-leitor deve começar por “antecipações e hipóteses” (p. 13). Isto é, o momento de ativação dos conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo é fundamental para que os discentes construam uma aprendizagem mais sólida e significativa.

O segundo momento da aula dedicado ao compartilhamento de textos para leituras, iniciou-se com a reportagem audiovisual de Larissa Lins, *MCs recifenses falam sobre a música da periferia*⁷⁸, produzida e veiculada pelo canal do *Youtube* do *Diário de Pernambuco*. Por se tratar de um vídeo curto, conseguimos reproduzi-lo durante a aula.

O referido texto traz alguns depoimentos de cantores e compositores do gênero bragafunk, explorando suas visões de mundo. Por isso, indagamos se os alunos poderiam sintetizar os posicionamentos desses sujeitos. O estudante A5 ativou o microfone e disse “eu acho que esses cantores de brega e as pessoas que escutam são muito marginalizadas por toda a população, assim como a macumba também, as danças, os costumes.” Daí o estudante A2 interveio “macumba, não: candomblé”.

⁷⁸ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1RK_dquUBw8&feature=emb_title. Acesso em 30 de novembro de 2020.

O professor-pesquisador achou, portanto, necessário perguntar por que razões tanto o brega e suas variações, como também as religiões de matriz africana sofriam preconceitos. O estudante A5 argumentou “A questão da origem, né? A origem de uma galera que é meio alijada da sociedade. O candomblé veio de origem africana e o brega vem da galera da periferia”. O estudante A1, por sua vez, disse: “voltando para a questão do posicionamento dos cantores de brega, acho que eles acreditam que o melhor de tudo isso é que, por meio da música, alguns jovens saem das drogas”. Ou seja, o bregafunk enquanto propulsor de mobilidade social, pois oportuniza muitos jovens a vislumbrar novas perspectivas para além da violência tão fortemente presente nas comunidades menos favorecidas.

O professor-pesquisador chamou atenção para o fato de que, por se tratar de um texto audiovisual, a citação ocorria por meio da inserção de elementos sonoros e/ou através dos depoimentos dos próprios cantores e compositores, diferentemente do que ocorre num texto verbal, cujas marcas da citação ocorriam, como dissemos, pela visualização de marcas tipográficas.

Após perguntar se mais algum discente gostaria de se posicionar, como não houve respostas, passamos para a leitura do segundo texto: o fragmento⁷⁹ da tese de Gomes (2013)⁸⁰ que trata dos significados que emergem do funk pernambucano. Para este momento, solicitamos ao estudante A5 que realizasse a leitura para a turma de forma oralizada.

Em seguida, pedimos para os educandos explicitassem a opinião da autora. O estudante A2 escreveu no *chat*: “ela meio que explica o que os cantores de brega sofrem”. O professor-pesquisador perguntou se A2 conseguiria desenvolver essa ideia. Nesse momento, o estudante A5, por sua vez, consegue no *chat*, sintetizar a tese da autora: “ela defende que a ambiguidade nas músicas não é recente, mas que faz parte da música brasileira. Ainda fala que luta contra preconceitos”. Desse modo, fica evidente que a postura do professor-pesquisador, enquanto mediador nesse processo, coaduna com o que está posto em Kleiman ([1992]2016) sobre o fundamental papel do leitor mais experiente no processo de dar condições de outros sujeitos, com menores experiências leitoras possam caminhar de forma mais autônoma.

Perguntamos também se algum discente gostaria de tecer algum comentário. O estudante A2 ativou o microfone e falou: “às vezes, eu acho que essas pessoas do bregafunk eles querem muito mostrar seu espaço na sociedade, mas vêm com uma música que não se

⁷⁹ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1h8-BDVE14hEfeQZIO-E3v5EU00hYomqXqmSnW-miUjE/edit>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

⁸⁰ Por se tratar de um gênero de alta complexidade para um estudante do ensino médio, foi necessário, durante a seleção desse texto, realizar algumas adaptações.

encaixa. Teve uma música que viralizou há um ou dois anos atrás que fazia uma verdadeira apologia ao estupro”. No *chat*, o estudante A5 posicionou-se: “concordo”. Logo em seguida, o estudante A2 comentou: “A questão do bregafunk e do RAP também, toda arte que vem da periferia meio que é descriminalizada, até mesmo algumas pessoas que fazem parte da periferia criticam esse movimento. De uns tempos *pra* cá, o bregafunk e as músicas que vêm da periferia vêm tendo uma aceitação maior até pela galera de classe média alta, mesmo com tanta apologia às questões de sexualidade”.

Consideramos os comentários dos estudantes de muita relevância. De acordo com Koch e Elias ([2006]2018), toda leitura exige uma significativa participação do leitor. É, pois, a partir dessa interação entre autor-texto-leitor, mas também leitor-texto-leitor que estabelecemos uma consistente forma de aprendizagem.

Finalmente, compartilhamos o terceiro texto, uma reportagem hipermediática⁸¹, intitulada *Brega-funk em revisão: MCs pernambucanos inspiram tese de doutorado e dão voz à periferia*⁸², de autoria de Larissa Lins, produzida e veiculada pelo site do *Diário de Pernambuco*. O professor-pesquisador solicitou que os alunos lessem e, posteriormente, destacassem as informações que julgassem interessantes.

Os voluntários A2e A5 destacaram a dificuldade em ler e compreender o texto, devido à quantidade de *links* no corpo do (hiper)texto. Se, por um lado, o link potencializa o dinamismo da leitura hipertextual, por outro “pode representar uma ameaça à concentração dos hiperleitores iniciantes que ainda não aprenderam a encontrar e manter o fio-da-meada do discurso” (XAVIER, 2009, p. 200), tal como acontece no texto verbal escrito. Essa dificuldade de compreensão alegada pelos voluntários aponta para uma insuficiente maturidade de leitura hipertextual desses estudantes, no final do Ensino Médio.

Por fim, na última etapa da aula, através de um *link* previamente disponibilizado na PLC, convidamos os estudantes voluntários a realizar a atividade de leitura, via *Google Formulário*. Esta, por sua vez, era constituída por 05 itens dos quais 03 dedicavam-se a

⁸¹ Entendemos por reportagem hipermediática como “[...] produtos informativos produzidos e distribuídos nos meios digitais de comunicação e informação, que contém as características da multimodalidade, interatividade, conectividade e convergência de linguagens própria da linguagem hipermídia e do ambiente digital e online de informação” (LONGHI, 2014 *apud* ROJO e MOURA, 2019, p. 205). Dito de outro modo, as reportagens hipermediáticas são gêneros da esfera jornalística que emergiram a partir do advento das tecnologias digitais cujo modo de organização hipertextual lhes permite a inserção de *links* e/ou elementos multimodais (imagens estáticas e dinâmicas, som, *desing* mais interativo etc.).

⁸² Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2015/08/brega-funk-em-revisao-mcs-pernambucanos-inspiram-tese-de-doutorado-e-dao-voz-a-periferia.html>. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

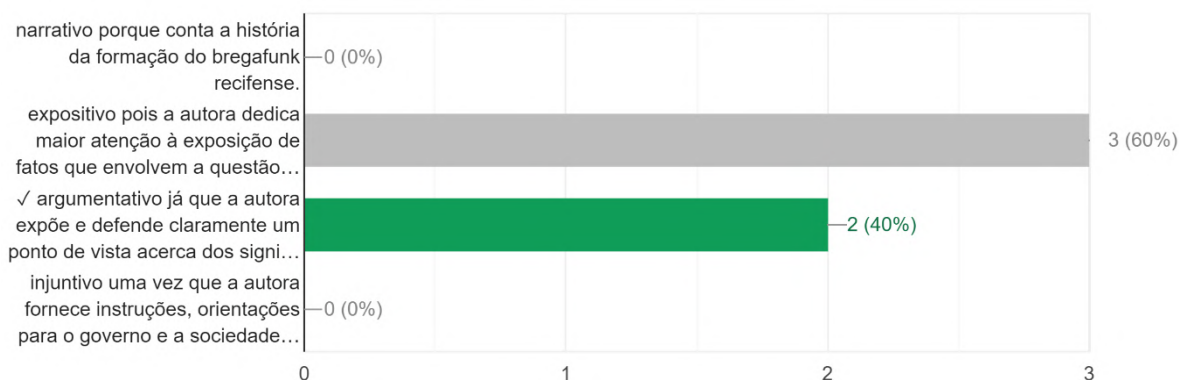
desenvolver o, nos estudantes, a consciência da citação enquanto recurso de construção de sentido nos textos.

O primeiro item, cujo resultado se vê no gráfico 17 abaixo, referente ao fragmento da tese de Gomes (2013), versava sobre a tipologia do texto.

Gráfico 17 - Item 01 do texto *Tudo junto e misturado*⁸³

Com relação à tipologia do texto em análise, podemos dizer que a tese de doutoramento da professora Jaciara Gomes é essencialmente:

2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Para a construção do item acima, nos pautamos na habilidade da BNCC, segundo a qual o leitor precisa “analisar [...] escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.” (BRASIL, 2017, p. 498). Por se tratar de uma intertextualidade estrita por copresença fortemente argumentativa, a citação funciona como uma estratégia em defesa de um ponto de vista. Por isso, para que o leitor construa plenamente o sentido do texto, antes, é preciso (re)conhecer a tese do autor. Daí a relevância do item acima ao convidar o estudante a mobilizar tal habilidade.

Entretanto, o gráfico 17 revela que apenas dois estudantes voluntários (A2 e A3) atingiram o objetivo. Três voluntários (A1, A4 e A5) marcaram a opção que categoriza o texto como essencialmente expositivo. Isso mostra a dificuldade leitora de tais estudantes em

⁸³ As alternativas para este item foram: a) narrativo porque conta a história da formação do bregafunk recifense; b) expositivo pois a autora dedica maior atenção à exposição de fatos que envolvem a questão do bregafunk recifense; c) argumentativo já que a autora expõe e defende claramente um ponto de vista acerca dos significados das canções do bregafunk recifense; d) injunção uma vez que a autora fornece instruções, orientações para o governo e a sociedade civil sobre como superar as polêmicas em torno das letras de canções do bregafunk.

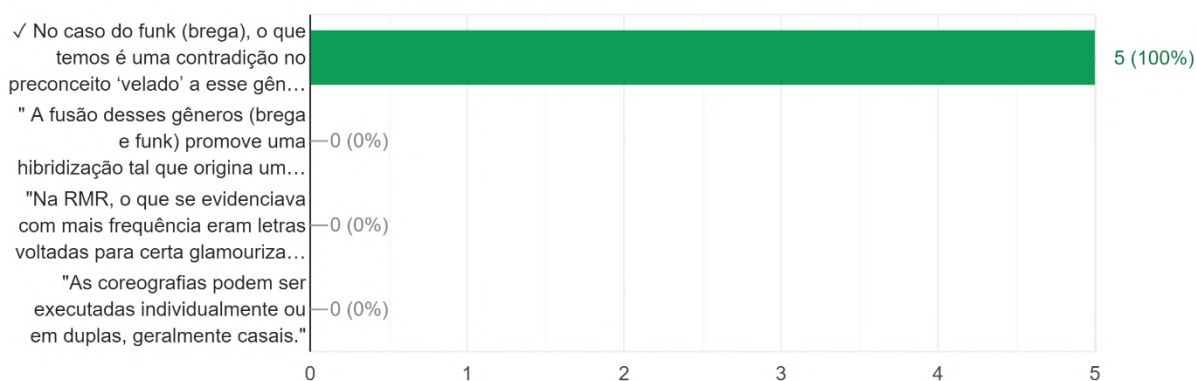
diferenciar fato e opinião. Ao final do ensino médio, espera-se que os estudantes sejam capazes de diferenciar a tese e os fatos que fundamentam a opinião do autor.

Se a maioria dos estudantes tiveram dificuldade em reconhecer a tipologia argumentativa do texto, o mesmo não ocorreu no item 02, referente à identificação da opinião da autora, como se vê no gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18 - Item 02 do texto *Tudo junto e misturado*⁸⁴

O trecho que evidencia a opinião da autora é

5 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

O item foi construído com base no que está posto na BNCC em “analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia [...]” (BRASIL, 2017, p. 498). O resultado mostra que todos os estudantes tiveram pleno desempenho na habilidade postulada acima. Fato que julgamos positivo, já que, no final do ensino médio, é de suma importância o leitor ser capaz de identificar a tese do autor.

Os próximos três itens pautaram-se na habilidade da BNCC segundo a qual os leitores precisam “analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas [...]”

⁸⁴ As alternativas para este item foram: a) No caso do funk (brega), o que temos é uma contradição no preconceito ‘velado’ a esse gênero musical, o que revela de forma mais evidente a existência de conflitos sociais; b) "A fusão desses gêneros (brega e funk) promove uma hibridização tal que origina um “novo funk” — o funk brega — trazendo à tona, no funk recifense"; c) "Na RMR, o que se evidenciava com mais frequência eram letras voltadas para certa glamourização do crime e de quem infringe a lei"; d) "As coreografias podem ser executadas individualmente ou em duplas, geralmente casais".

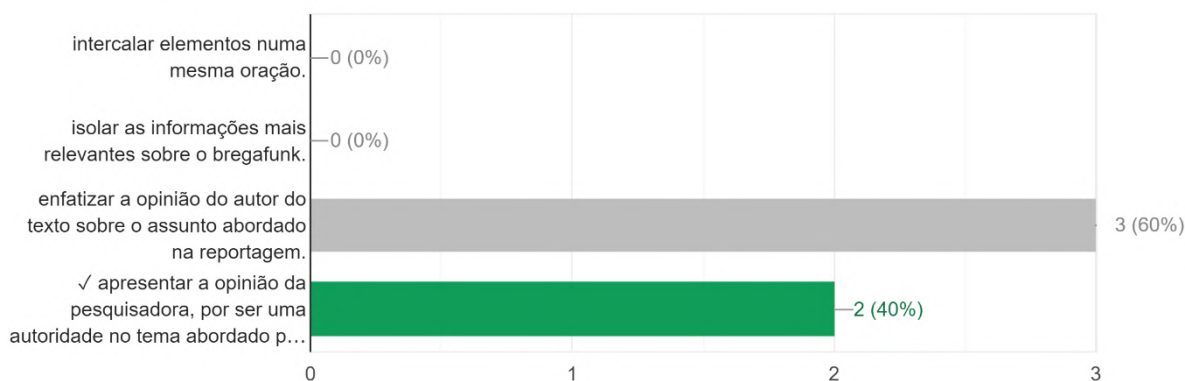
(BRASIL, 2017, p. 498). Versavam, pois, acerca da citação enquanto fenômeno de intertextualidade que constrói o sentido.

O próximo gráfico, 19, evidencia o resultado dos estudantes voluntários.

Gráfico 19 - Item 01 do texto *Brega-funk em revisão*⁸⁵

Examine o fragmento a seguir:

2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

É possível perceber que os estudantes demonstraram uma dificuldade significativa em relação os itens acima. Apenas os estudantes A2 e A5 conseguiram atingir o objetivo. Os demais não conseguiram perceber que a citação funciona como, de acordo com Cavalcante (2012, p. 147), “um recurso à autoridade”. Em outras palavras, muito comum em textos noticiosos e acadêmicos, a citação é usada quando o autor sente a necessidade de garantir confiabilidade àquilo que diz no texto e, por isso, recorre à palavra de outrem. A dificuldade em reconhecer isso explicita os problemas na formação de leitura dos voluntários.

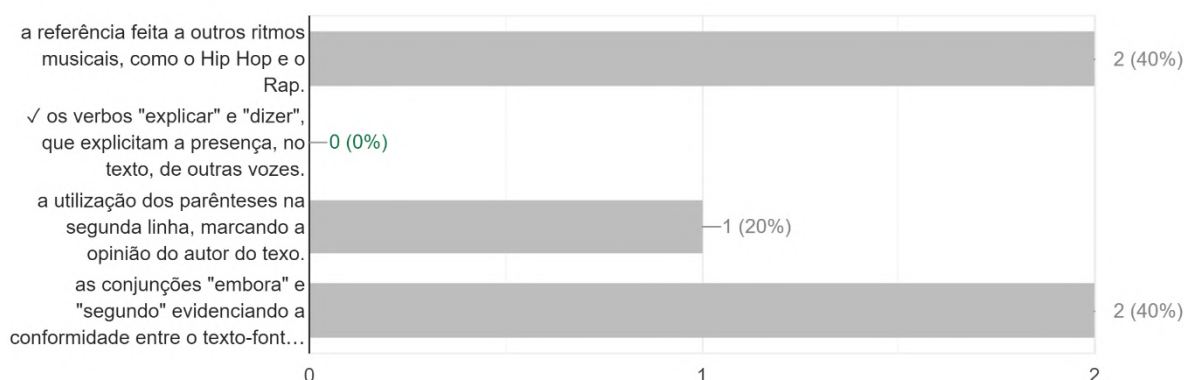
Quanto ao item 02, referente ao texto *Brega-funk em revisão*, visualizamos o seguinte resultado:

⁸⁵ O trecho a ser examinados pelos estudantes está transcrito a seguir: “As investigações de Jaciara deram corpo à tese de doutorado intitulada Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano, um recorte inédito no estado. Através da análise de 15 letras de MCs da Região Metropolitana do Recife, a pesquisadora demonstra que a música produzida na periferia vai além dos estereótipos que a relacionam à violência e ao apelo sexual. Servem como denúncia de desigualdades sociais, dão voz às insatisfações dos que vivem às margens e, sobretudo, funcionam como forma de ascensão. ‘Não se trata só de erotismo e incitação à brutalidade. Se ficamos presos a esses estereótipos, não percebemos que aquilo que dizem é, sim, um posicionamento ideológico’”. Já as alternativas para este item foram as seguintes: a) intercalar elementos numa mesma oração; b) isolar as informações mais relevantes sobre o bregafunk; c) ênfatisar a opinião do autor do texto sobre o assunto abordado na reportagem; d) apresentar a opinião da pesquisadora, por ser uma autoridade no tema abordado pela reportagem.

Gráfico 20 - Item 02 do texto *Brega-funk em revisão*⁸⁶

Em outro trecho da reportagem hipermediática, percebemos que a autora se vale de outros recursos linguísticos além das aspas.

0 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

O gráfico 20 acima mostra que nenhum estudante acertou a questão. Entendemos que esse desempenho não só ratifica o que foi visto no item anterior (ver gráfico 19), que os estudantes demonstram as lacunas existentes em suas respectivas formações leitoras, como também, concordamos com Antunes (2003) que não desconsidera as causas externas como elementos moldadores dos desempenhos dos estudantes. Por isso, lembramos que o resultado negativo neste item pode ser justificado pelas precárias condições da maioria dos estudantes voluntários de acesso à aula.

Dizendo de outra maneira, as duas etapas que antecedem as atividades de leitura (ativamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e o compartilhamento de leituras), nesta pesquisa-ação, são fundamentais. Isto porque ajuda ao estudante construir a aprendizagem por meio da mediação de leitura realizada pelo docente. Ora, como o estudante poderá chegar a novos saberes, se a conexão com a internet – elemento crucial durante as aulas remotas – não o

⁸⁶ O trecho da reportagem hipermediática o qual o item se refere está transcrito a seguir: “Para Jaciara, embora o funk e o brega-funk não tenham, historicamente, o compromisso como gêneros musicais socialmente engajados (como é o caso do hip hop), eles clamam por liberdade. “E nisso, surge o engajamento político e social”, explica. O movimento de legitimação da periferia pode ser comparado, segundo Jaciara, com o provocado pelo grupo Racionais MC’s, em São Paulo. Para o rapper paulista Emicida, também conhecido pela manifestação ideológica através da música, qualquer gênero pode ser engajado. “A coisa mais pobre que a gente pode fazer é achar que só o hip hop pode falar das mazelas e dar voz à periferia. Há um caldeirão de músicas e culturas diferentes nas comunidades de todo o Brasil. Todas legítimas”, diz o músico”. Já o enunciado e as alternativas para este item foram: A partir da leitura excerto acima, percebemos a existência de outras evidências linguísticas que marcam a presença da citação na construção de sentido do texto, como: a) a referência feita a outros ritmos musicais, como o Hip Hop e o Rap; b) os verbos "explicar" e "dizer", que explicitam a presença, no texto, de outras vozes; c) a utilização dos parênteses na segunda linha, marcando a opinião do autor do texto; d) as conjunções "embora" e "segundo" evidenciando a conformidade entre o texto-fonte e outro citado.

favorece? Ou se o dispositivo tecnológico do qual ele se vale não é adequado? Essa problemática aponta, portanto, para a necessidade de investimento, por parte de políticas públicas para que a escola desempenhe sua função democrática de formar os cidadãos (cf. BUNZEN, 2020).

Por fim, o resultado encontrado no último item ratifica nossas observações anteriores, como se pode ver no gráfico 21 logo abaixo.

Gráfico 21 - Item 03 do texto *Brega-funk em revisão*

Conforme o trecho abaixo, quando questionada sobre o apelo sexual presente na maioria das composições do brega-funk, a entrevistada utiliza a citação como um recurso intertextual a fim de:
2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Novamente, apenas dois voluntários (A2 e A5) atingiram o objetivo proposto pela questão. Isso revela a relação existente entre a dificuldade existente entre a maioria dos discentes no tocante à citação, ocorrência intertextual mais comum, conforme Cavalcante (2012); e as dificuldades técnicas de acesso à sala de aula, problema bastante recorrente nas aulas pandêmicas. De uma forma geral, consideramos esse resultado preocupante, uma vez que, para os estudantes dos anos finais do ensino médio, a citação é um recurso muito contumaz, diante, por exemplo, da exigência da escrita do texto-dissertativo argumentativo que espera a apropriação plena dessa habilidade.

O resultado do gráfico 21 revela, pois, a dificuldade de compreender a citação como uma ocorrência textual que, muitas vezes, reitera o ponto de vista do autor, já que, com isso, espera-se atribuir ao texto um maior grau de confiabilidade.

Atente-se, agora, para os dados expostos no quadro 10 abaixo e observem-se os resultados individuais dos estudantes voluntários.

Quadro 10 - Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 03

Estudante voluntário	Total de acertos	Total de acertos nas questões que apenas abordam a citação
A1	00 de 05	00 de 03
A2	04 de 05	02 de 03
A3	01 de 05	00 de 03
A4	01 de 05	00 de 03
A5	03 de 05	02 de 03

Fonte: elaboração nossa

Neste quadro, constatamos que somente os estudantes A2 e A5 acertaram um número relevante de itens. Ademais, apenas esses estudantes acertaram alguma questão referente à citação, com 02 acertos cada. Lembramos que esses estudantes foram os únicos que conseguiram assistir, de forma síncrona, as aulas.

Por isso, embora dessa vez um menor número de estudantes tenha alcançado os objetivos propostos pela atividade de leitura, consideramos que o desempenho explicitado pelo gráfico 10 corrobora nossa hipótese de que a leitura mediada por um dispositivo tecnológico digital é contributivo para desenvolver nos discentes, por possibilitar a leitura de hipertextos que circulem digitalmente, a consciência de que as intertextualidades são mecanismos cruciais à compreensão textual. Afinal, os estudantes A2 e A5 que conseguiram assistir à aula de forma síncrona, como mostra o gráfico 10 acima, demonstraram um bom desempenho. É necessário frisar que, apesar de disponibilizarmos as aulas gravadas no *Google Classroom*, não tínhamos garantia de que o estudante iria, de fato, assisti-las.

4.2.4 Transposição: a quarta estação intertextual

Iniciamos a aula seguinte com um questionamento direcionado aos estudantes: “você já assistiram a algum filme, série ou novela que foi adaptado(a) a partir de um livro?”. O voluntário A1 respondeu no *chat*: “vários! *Harry Potter*, *A culpa é das estrelas*, *Auto da Compadecida* etc.”. Por meio dessa resposta, esclarecemos que estudaríamos a transposição, um recurso de intertextualidade estrita por derivação, que consiste em transformar um determinado texto em outro, sem a presença do humor. Em outras palavras, podemos dizer que um texto deriva de outro, apesar de manter fidelidade ao conteúdo do texto-fonte (cf. CARVALHO, 2018).

A partir disso, informamos aos estudantes que, nesta aula, estudaríamos como a transposição, tão recorrente em nossa sociedade contemporânea, pode ser mobilizada na adaptação de um conto para um curta-metragem. Para tanto, discutiríamos a temática da violência contra a mulher, pano de fundo da narrativa que leríamos em seguida. Ressaltamos ainda que todos os estudantes voluntários conseguiram assistir à aula de forma síncrona.

Desse modo, durante o primeiro momento da aula, a ativação dos conhecimentos prévios, indagamos: “sabemos que estamos inseridos numa cultura que, frequentemente, inferioriza a figura feminina. Quais seriam as raízes desse problema?” O estudante A1 escreveu no *chat*: “o machismo, ou seja, o sistema patriarcal que constitui nossa sociedade”. O professor-pesquisador perguntou se algum outro estudante gostaria de comentar a resposta do voluntário A1, mas não houve comentários.

Quanto ao outro questionamento, “no processo de combate a essa(s) causa(s), quais seriam nossas responsabilidades na tentativa de eliminação dessa prática de violência?”, novamente, apenas o estudante A1 quis se posicionar, respondendo, via *chat*: “nós temos o dever de mudar de atitudes e ter coragem para corrigir as pessoas quando erram”. Isso mostra que, para o voluntário, há uma necessidade de consciência coletiva no enfrentamento ao problema da violência contra a mulher. Quando questionados se gostariam de complementar o comentário de A1, os demais estudantes se limitaram a dizer que concordavam o estudante.

Convida-nos a refletir a parca participação desses estudantes nessa etapa da aula. Em nosso entender, isso se deve à combinação de diversos fatores: primeiramente, a formação leitora dos educandos, atrelada, historicamente, a uma prática desmotivadora, como adjetiva Kleiman ([1992]2016), oriunda de equívocos acerca do que significa o texto e a leitura; em segundo lugar, não podemos desconsiderar o fato de que, durante as aulas remotas, houve uma tentativa – por parte de muitas escolas – de permanecer numa prática transmissiva, conforme descreve Bunzen (2020). Isso evidenciou que, para o processo de ensino-aprendizagem remota, houve uma manutenção da concepção de que o professor seria o centro desse processo. Daí os estudantes não se sentirem confortáveis ou seguros de participar da etapa de ativamento dos conhecimentos prévios.

Na segunda etapa da aula, durante o compartilhamento de leituras, foram disponibilizados dois textos na PLC: o conto *Geisiely com Y*, escrito por Liu (2018), e um curta-metragem⁸⁷, adaptação homônima, dirigido por Mery Lemos.

⁸⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=a6qQFEDZM8A&feature=emb_title. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

A princípio, lemos o conto por meio do qual o leitor conhece a realidade de uma personagem, Geisiely, uma mulher pobre, agredida física e emocionalmente pelo companheiro. É a partir do olhar de um narrador observador que o leitor vai descortinando os conflitos vivenciados pela personagem principal. Bastante curto, o conto é marcado pela completa ausência de vírgulas e diálogos entre as personagens.

Após a leitura, o estudante A1 disse que achou a leitura forte. Perguntamos qual seria a relação entre o Y e a própria Geisiely. O estudante A2, no *chat*, escreveu: “porque era uma das únicas formas que ela tinha de identificação”. Entretanto, para Geisiely, o “y” no nome representava a única marca dignidade que lhe restara, conforme discutimos em sala.

Em seguida, o professor-pesquisador indagou se os estudantes conheciam a autora do texto. A resposta foi uma negativa. Por se tratar de uma escritora contemporânea, já esperávamos que os estudantes não a conhecessem. Então, informamos que Ezter Liu (2018) nascera em Recife, embora morasse em Carpina, Zona da Mata Norte pernambucana, desde criança. Liu (2018) venceu o V Prêmio Pernambuco de Literatura com a obra *Das tripas coração*, onde se lê o conto *Geisiely com Y*.

A fim de potencializar o contato dos estudantes com a produção literária local, mostramos ainda o perfil no *Instagram*⁸⁸ da autora, onde ela costuma compartilhar seus poemas, contos e outros textos. Para Dalvi (2013, p. 81) é preciso “tornar o texto literário ‘acessível’ e acessível”. Nesse sentido, as mídias digitais têm desempenhado um importante papel por possibilitar um acesso mais democrático a textos de diversas esferas da atividade humana. A autora defende ainda que, no ensino médio, é importante promover o contato entre os estudantes e textos clássicos e marginais, já que, com isso, potencializa-se o repertório desse estudante e sua capacidade de compreender os textos literários.

Posteriormente, exibimos o curta-metragem homônimo, dirigido por Mary Lemos e produzido pela Anilina Produções. Com pouco mais de 14 minutos de duração, o curta não utiliza, durante boa parte, a linguagem verbal. Apenas imagens em movimento e uma trilha sonora. Somente nos minutos finais o expectador ouve a voz da policial que atendeu Geisiley narrar sua história.

Após a exibição, perguntamos aos estudantes quais foram as diferenças e semelhanças entre o texto escrito e sua adaptação audiovisual, já que a transposição, enquanto recurso intertextual, “implica alguma ordem de alteração num texto inteiro, preservando-se, tanto quanto possível, a essência do texto-fonte” (CARVALHO, 2018, p. 96). Em outras palavras, a

⁸⁸ Disponível em https://www.instagram.com/ezter_liu/. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

transposição provoca mudanças em relação ao texto-fonte. No caso da adaptação do conto escrito para o curta-metragem, é evidente que os diferentes recursos multimodais foram responsáveis por explicitar essa diferença e, portanto, trouxeram novos sentidos ao texto adaptado. Os estuantes voluntários chamaram atenção, por exemplo, da inserção de novos elementos no curta, como a filha de Geisiely. No conto, essa personagem sequer é mencionada.

O estudante A1 ressaltou que o curta explicita a condição miserável de Geisiely ao mostrar sua casa para o expectador. O estudante A2 destacou o papel da trilha sonora do curta e que, em determinado momento, é possível ouvir gritos, evidenciado o ato de violência. A5 lembrou que, no conto, a personagem não tinha documento, pois fora queimado pelo agressor, diferentemente do curta que mostra Geisiely, no desfecho, com o documento nas mãos. Por fim, o voluntário A1 escreveu no *chat*: “o final do curta enfatiza o fato de que Geisiely não tinha para onde ir”.

Essas intervenções revelaram que os estudantes desenvolveram uma consciência de que “as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada” (ROJO, 2013a, p. 27). Isto é, a consciência de que contar uma história por meio da linguagem verbal não é a mesma coisa que fazê-lo através de recursos multimodais mais significativos, como o uso da imagem dinâmica, do som, dos enquadramentos da câmera que assume o papel do narrador observador etc.

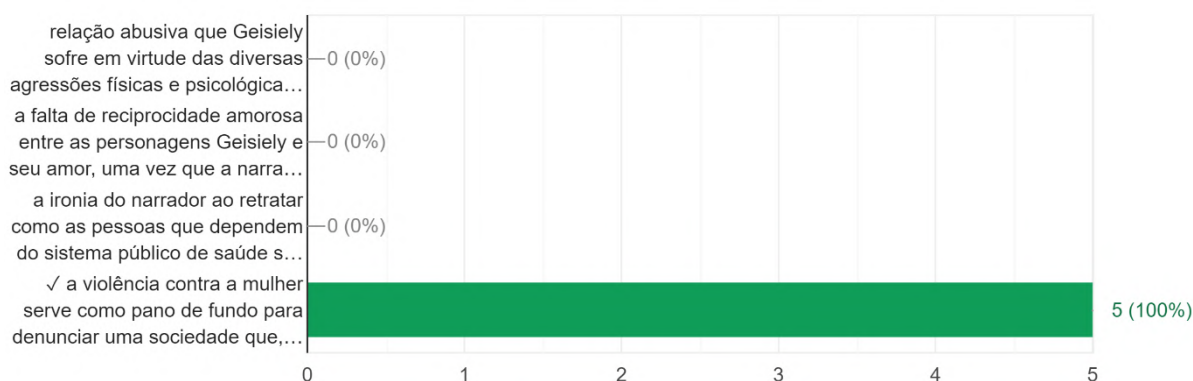
Finalmente, o terceiro momento da aula, no qual os estudantes responderam a atividade de leitura, protocolada no *Google Formulário*, pode revelar o desempenho dos educandos frente às leituras propostas. Ao todo, foram 04 questões que convidaram os voluntários a refletir sobre a construção de sentido e o modo como, no caso da adaptação, o recurso da transposição foi mobilizado pelo autor.

O primeiro item referente ao conto, cujo resultado pode ser visto no gráfico 22 abaixo, teve como norte a habilidade prevista na BNCC segundo a qual o estudante deve “relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação” (BRASIL, 2017, p. 498). Nesse caso, buscou-se estimular nos estudantes uma reflexão acerca da perspectiva assumida pela autora por meio do texto.

Gráfico 22 - Item 01 do texto *Geisiely com Y*⁸⁹

No gênero conto, costuma-se explorar aspectos do cotidiano, evidenciando as particularidades das personagens e seus valores sócio-históricos. No conto "Geisiely com Y", focaliza-se:

5 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Como se vê, todos os voluntários compreenderam que o enfoque dado no texto é a presença da violência contra mulher cujas raízes históricas e culturais estão na formação e legitimação de uma sociedade patriarcal. De acordo com Dalvi (2013, p. 75), é preciso apresentar o texto literário em articulação com “o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”. Com isso, estabelecemos uma ponte fundamental entre o texto e o conhecimento de mundo dos educandos.

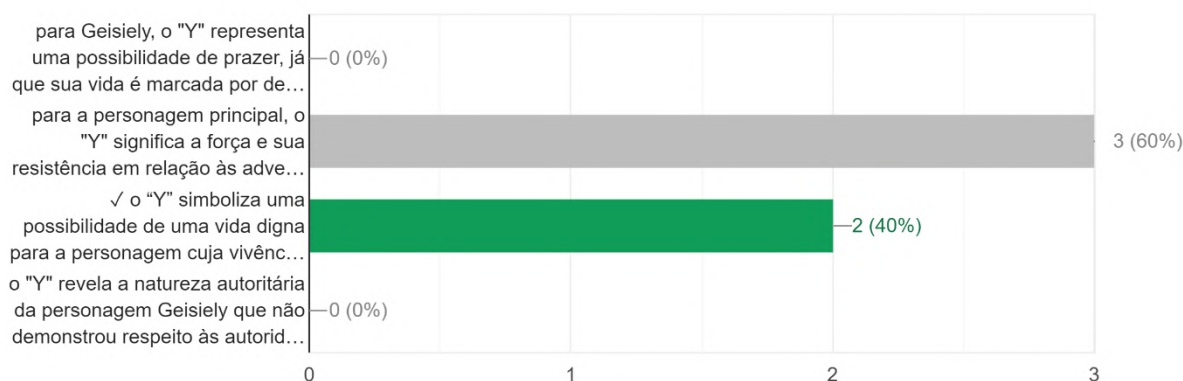
Por essa razão, entendemos que o item exigiu dos estudantes uma atividade inferencial através da mobilização dos conhecimentos socialmente partilhados. Ora, como toda atividade de linguagem, ou seja, todo texto é constituído por meio de processo cognitivo, histórico e social, é substancial concebê-lo de tal maneira na sala de aula (cf. MARCUSCHI, 2008).

Já o resultado encontrado em outro item, evidenciado no gráfico 23 a seguir, mostra que apenas dois estudantes (A1 e A2) demonstraram ter habilidade em “analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem [...] para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua” (BRASIL, 2017, p. 498).

⁸⁹ As alternativas para este item foram: a) relação abusiva que Geisiely sofre em virtude das diversas agressões físicas e psicológicas praticadas na delegacia; b) a falta de reciprocidade amorosa entre as personagens Geisiely e seu amor, uma vez que a narrativa explicita a traição de ambos; c) a ironia do narrador ao retratar como as pessoas que dependem do sistema público de saúde sofrem na para conseguir um atendimento digno; d) a violência contra a mulher serve como pano de fundo para denunciar uma sociedade que, historicamente, trata a figura feminina como um objeto.

Gráfico 23 - Item 02 do texto *Geisiely com Y*⁹⁰

No conto, a protagonista insiste em ser chamada de "Geisiely com Y". Essa atitude mostra que:
2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Os dados acima constataam que três voluntários (A3, A4 e A5) ainda têm dificuldade no tocante à leitura, contribuindo para ratificar o que revelam os dados de avaliações externas como, por exemplo, o PISA⁹¹ (*Programme for International Student Assessment*, no Brasil: Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) que explicita a situação preocupante do contexto brasileiro no que se refere à formação de leitores profícuos.

Como estamos lidando com estudantes de uma turma concluinte do ensino médio, ressaltamos que essa dificuldade revelada pelas respostas dos voluntários no gráfico 23 acima pode ser justificada por uma má formação leitora oriunda de um conjunto de equívocos que acarretam “numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem” (KELIMAN, [1992]2016, p. 24). Dizendo de outra forma, a carência na área de leitura desses estudantes advém de uma má escolarização da leitura.

Além disso, alguns estudos (ANTUNES, 2003; FERRAREZI e CARVALHO, 2017) ressaltam também a interferência das condições externas à sala de aula no desempenho dos estudantes: ausência de políticas públicas, inexistência ou carência de programas de leitura, bibliotecas precárias ou improvisadas, falta de formação docente etc. são alguns elementos que ajudam a moldar o resultado desses indivíduos.

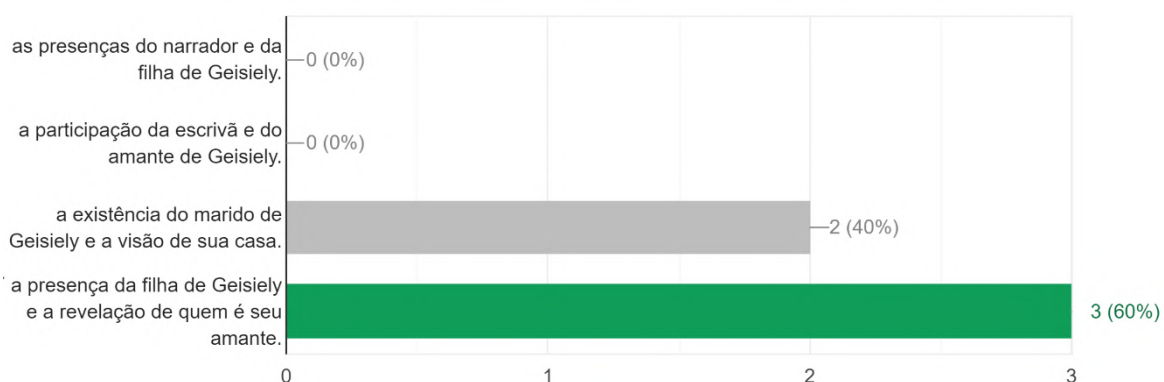
⁹⁰ As alternativas para este item foram: a) para Geisiely, o "Y" representa uma possibilidade de prazer, já que sua vida é marcada por desilusões amorosas; b) para a personagem principal, o "Y" significa a força e sua resistência em relação às adversidades que a vitimiza; c) o "Y" simboliza uma possibilidade de uma vida digna para a personagem cuja vivência é caracterizada pela violência; d) o "Y" revela a natureza autoritária da personagem Geisiely que não demonstrou respeito às autoridades, na delegacia.

⁹¹ A última edição do PISA ocorreu em 2018 e os resultados podem ser encontrados em https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

Os próximos dois itens versaram sobre o curta-metragem, adaptação homônima do conto de Liu (2018). Tiveram, pois, como foco a transposição enquanto recurso intertextual de construção de sentido e por isso, foram norteadas pela habilidade da BNCC que estabelece “analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários⁹² de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam” (BRASIL, 2017, p. 515). Com isso, pretendemos que os estudantes reconhecessem como se deu a relação intertextual entre o conto e o curta-metragem. O resultado pode ser visualizado no gráfico 24 a seguir.

Gráfico 24 - Item 01 do curta-metragem⁹³

Pode-se afirmar que a Transposição é um tipo de intertextualidade que consiste em transformar o texto-fonte em outro texto específico, mantend...ormações que emergem na adaptação, destaca-se:
3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

O resultado aponta para uma possibilidade de não domínio da habilidade prevista por parte de dois estudantes (A3 e A4). Tal fato nos chama atenção, uma vez que, durante o segundo momento da aula (enquanto os textos eram lidos e discutidos), os estudantes A1, A2 e A5 explicitaram as diferenças entre os textos. Ou seja, a inserção de novos elementos a partir da

⁹² Embora o curta-metragem não seja um gênero literário, podemos considerá-lo como um texto pertencente ao campo artístico. Além disso, acreditamos que essa habilidade nos serviu como parâmetro para a elaboração do item, já que buscamos explorar as relações intertextuais por meio do diálogo existente entre o conto (texto literário) e sua adaptação (texto ficcional artístico).

⁹³ O enunciado deste item foi transcrito a seguir: “Pode-se afirmar que a Transposição é um tipo de intertextualidade que consiste em transformar o texto-fonte em outro texto específico, mantendo o conteúdo original. No curta-metragem, por se valer de uma linguagem audiovisual, há a inserção de novos elementos na narrativa que ajudam a construir o sentido do texto. Entre essas informações que emergem na adaptação, destaca-se:”.

configuração multimodal do curta-metragem: a presença de uma trilha sonora, os gritos que sugeriam os atos de violência, a filha da personagem principal etc.

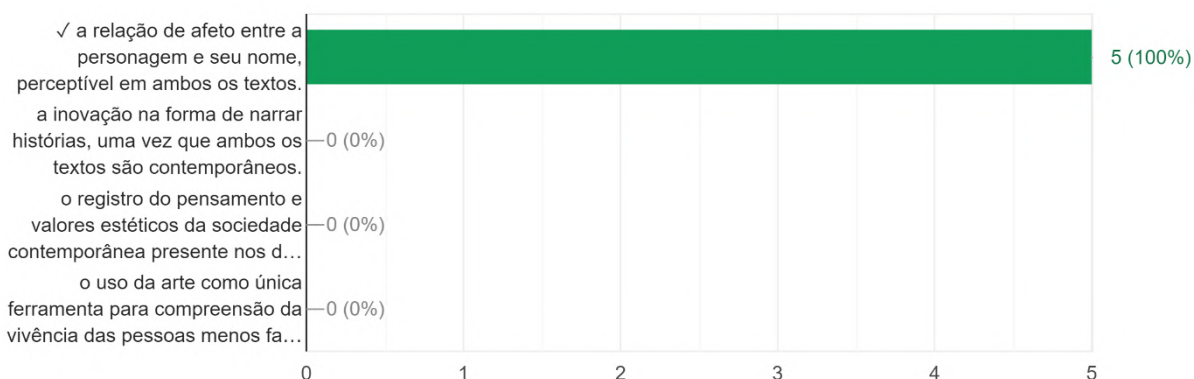
Koch e Elias ([2006]2018) destacam que toda atividade de leitura exige acentuada participação do leitor. Ao se negarem a participar das etapas que antecederam e procederam à leitura, durante a aula, os estudantes A3 e A4 comprometeram suas potencialidades de compreensão textual.

Já o item 02, referente ao curta-metragem, o desempenho dos voluntários apontado pelo gráfico 25 foi bem satisfatório, com 100% de acerto. A questão pautou-se pela habilidade descrita no item anterior e buscou fomentar nos estudantes uma maior consciência do mecanismo da transposição enquanto intertextualidade estrita por derivação.

Gráfico 25 - Item 02 do curta-metragem⁹⁴

Por se valer da Transposição, o Texto 02 apresenta elementos em comum com o Texto 01, tais como:

5 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Carvalho (2018, p. 96, destaque nosso) define a transposição “como transformação que implica alguma ordem de alteração num texto inteiro, **preservando-se, tanto quanto possível, a essência do texto-fonte**”. Em decorrência disso, julgamos pertinente convidar os estudantes voluntários a refletirem sobre as aproximações que foram mantidas entre o conto e o curta-metragem, como se vê no gráfico 25. Acerca dessa questão, consideramos positivo o resultado encontrado, uma vez que houve pleno desempenho dos voluntários.

⁹⁴ As alternativas para este item foram: a) a relação de afeto entre a personagem e seu nome, perceptível em ambos os textos; b) a inovação na forma de narrar histórias, uma vez que ambos os textos são contemporâneos; c) o registro do pensamento e valores estéticos da sociedade contemporânea presente nos dois textos; d) o uso da arte como única ferramenta para compreensão da vivência das pessoas menos favorecidas socialmente;

Ao considerarmos os resultados individuais dos estudantes, como se vê no quadro 11 a seguir, percebemos que os estudantes cujos resultados foram mais satisfatórios foram aqueles que tiveram uma maior participação durante as etapas que antecederam e procederam à leitura dos textos.

Quadro 11 - Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 04

Estudante voluntário	Total de acertos	Total de acertos nas questões que apenas abordam a transposição
A1	04 de 04	02 de 02
A2	04 de 04	02 de 02
A3	02 de 04	01 de 02
A4	02 de 04	01 de 02
A5	03 de 04	02 de 02

Fonte: elaboração nossa

Como se observa, 03 estudantes (A1, A2 e A5) acertaram mais da metade das questões, ao passo que os voluntários A3 e A4 acertaram apenas 50%. O mesmo movimento ocorreu com relação às questões que somente abordaram a transposição. Assim sendo, acreditamos que esse cenário ratifica nossa hipótese de que o uso da tecnologia digital, por possibilitar a leitura de hipertextos, é contributivo no desenvolvimento da intertextualidade enquanto mecanismo inerente à construção de sentido do texto.

4.2.5 Imitação de Gênero: a quinta estação intertextual

O último encontro, objeto de análise desta dissertação, ocorreu – assim como os demais – via *Google Meet*. Com o intuito de ativar os conhecimentos prévios dos educandos, o primeiro momento da aula começou a partir da indagação feita pelo professor-pesquisador aos discentes se costumavam acreditar em tudo o que liam nas redes sociais. O voluntário A2 respondeu que não. Ao ser questionado o porquê, disse-nos oralmente que já havia compartilhado uma *Fake News* e se arrependera.

Então, estendemos a pergunta aos demais: “alguém mais já foi enganado por algum conteúdo falso que circulou na internet?”. Os alunos disseram que sim. O voluntário A1 escreveu no *chat* que, hoje em dia, considerava difícil distinguir entre fato e *fake*. Perguntamos

se os demais estudantes sentiam a mesma dificuldade e apenas o estudante A3 disse que não. Aqui, podemos pensar como a escola, de uma forma geral, vem lidando com a formação dos sujeitos no que concerne ao fenômeno das *Fake News*.

Infelizmente, a dificuldade revelada pelos voluntários pode indicar que o espaço escolar continua não dialogando com as demandas efetivas da sociedade contemporânea. Alves e Maciel (2020) argumentam que, neste início de século, as *Fake News* são um fenômeno bastante comum, sendo citadas frequentemente pelas diferentes mídias. Além disso, os autores afirmam que esse estão associadas ao desmonte gradual das sociedades ditas democráticas. Portanto, trata-se de um fenômeno que deve ser discutido no espaço escolar dada a sua relevância e urgência para o tempo histórico presente.

Além disso, é necessário lembrar que pelo menos desde 2017 a BNCC já alertava para que os educandos “desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias” (BRASIL, 2017, p. 479). Assim sendo, consideramos preocupante que estudantes cheguem ao final do ensino médio sem habilidades de distinguir entre notícias falsas e verdadeiras.

Após sentir necessidade de discutir algumas medidas que podem auxiliar no reconhecimento de uma *Fake News* (como investigar a fonte, conferir a data de publicação, buscar em outros veículos se a mesma informação consta etc.), o professor-pesquisador compartilhou um *link* no *chat* e sugeriu que *a posteriori* os educandos lessem a entrevista⁹⁵ que o professor da Universidade de São Paulo, Ivan Paganotti, concedera à PUC Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) acerca das *Fakes News*.

Em seguida, solicitamos aos educandos o levantamento de hipóteses que fossem capazes de explicar ou justificar as reais intenções de alguém que produz e/ou compartilhe notícias falsas. O estudante A1 escreveu no *chat*: “uma vez eu vi, numa reportagem, que tem gente que ganha dinheiro com isso, né?” Perguntamos aos demais se alguém gostaria de comentar. Como não houve respostas, esclarecemos aos educandos – com base em Alves e Maciel (2020) – que as *Fake News* impulsionam disputas ideológicas entre os sujeitos a tal ponto que o interesse passa a ser tão somente vencê-las de qualquer forma.

Ainda buscando ativar o conhecimento de mundo dos estudantes e esperando dialogar mais enfaticamente com a intervenção do estudante A1 sobre a monetização das *Fake News*,

⁹⁵ Disponível em <http://www.revista.pucminas.br/materia/fenomeno-noticias-falsas/>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

compartilhamos um episódio do programa humorístico *Sinta-se em casa*⁹⁶, produzido pelo comediante Marcelo Adnet e veiculado com exclusividade na internet. O episódio *Inventa tudo por dinheiro* faz uma sátira do programa de auditório *topa tudo por dinheiro*, do apresentador Silvio Santos. No vídeo, Adnet interpreta o apresentador do SBT e, por meio do humor, faz uma crítica à propagação de notícias falsas, sobretudo durante o governo do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro.

Posteriormente, indagamos aos discentes: “qual é a principal estratégia utilizada por Marcelo Adnet para produzir efeito de humor?” O voluntário A5 escreveu no *chat*: “o fato dele imitar as pessoas não só famosas, como anônimas”. O professor-pesquisador perguntou se os demais estudantes consideravam a resposta do estudante A5 válida. Todos responderam afirmativamente.

Consideramos oportuna a intervenção do voluntário A5 por funcionar como uma ponte entre o texto e a noção de imitação de gênero, recurso intertextual proposto por Carvalho (2018). Apesar de ser um episódio de um programa humorístico, o sentido do texto é construído por meio da imitação de um programa de auditório. Salientamos ainda que essa intertextualidade era considerada ampla, pois buscava num conjunto de textos (neste caso, os programas de auditório do Silvio Santos) “os elementos temáticos, composicionais e disposicionais”, nas palavras de Carvalho (2018, p. 112), que proporcionaria a construção e sentido do texto.

É inquietante o fato de que chegamos ao último encontro desta pesquisa-ação e a maior parte dos voluntários resistiram a participar da primeira etapa da aula: a ativação de conhecimento prévio. Ou seja, preferiram não participar oralmente (ou via *chat*) das discussões que foram propostas. Quando o faziam, era de forma breve. Essa postura pode ser justificada pela formação leitora desses indivíduos fortemente influenciada por uma tradição escolar que não considera a leitura enquanto prática social, conforme Kleiman ([1992]2016).

É, pois, em decorrência desse cenário que Ferrarezi e Carvalho (2017) defendem a emergência de um ensino de leitura que preze o estímulo à ampliação da capacidade de compreensão do texto a fim de que os indivíduos, por meio da interação autor-texto-leitor, possam agir de modo crítico na sociedade contemporânea.

Por isso, reiteramos a urgência de estimular nos alunos, desde os anos iniciais da educação básica, sobretudo no ensino fundamental, a consciência de que compartilhar experiências e ativar conhecimentos prévios são fatores condicionantes para “o estabelecimento

⁹⁶ Disponível em <https://youtu.be/2mkZrqqdZUG>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade” (KOCH e ELIAS [2006]2018). Dizendo de outra forma, nosso repertório sociocultural é basilar para que possamos realizar as ações de ler e produzir sentido.

Quanto à segunda etapa da aula, o compartilhamento de leituras, disponibilizamos dois textos na PLC: o primeiro, intitulado “Notícia que TSE ia combater *Fake News* era *Fake News*”⁹⁷, produzido e veiculado pelo *Sensacionalista*, um portal satírico brasileiro; o outro, um texto audiovisual, da esfera publicitária, “Não compartilhe *Fake News*”⁹⁸, produzido pelo Ministério da Saúde, em 2018, e veiculado tanto na TV quanto no *Youtube*.

Após a leitura do primeiro texto, esclarecemos que ele fora produzido em 2018, durante a corrida presidencial. Em seguida, perguntamos se os estudantes poderiam destacar que elementos, no texto, eram responsáveis por provocar ironia. O voluntário A1 escreveu que a expressão “um exército de tias do Zap” era um exemplo de marca irônica, já que fazia referência à militância dos candidatos ao cargo de Presidente da República. Já o estudante A5 mencionou o fato de que no texto há um trecho que diz “A mentira está correndo solta. Uma mensagem diz que Bolsonaro é a solução para o país. Um claro exemplo de *fake news*”.

Outra questão segundo a qual convidamos os estudantes à reflexão era concernente ao processo imitativo do gênero utilizado pelo texto do *Sensacionalista*. Daí indagamos: “O texto que lemos apresenta os parâmetros de outros gêneros que circulam socialmente. Que gêneros são esses?” O voluntário A5 respondeu, via *chat*: “parece uma notícia, porque tem uma manchete”. Sob esse olhar, consideramos os aspectos multimodais que organizam o texto (a maneira como se apresenta socialmente, o leiaute etc.) nos faz crê, a princípio, que estamos diante de uma notícia, mas o que, de fato, o leitor encontra é uma piada.

Quanto ao texto publicitário, após exibirmos para os estudantes, questionamos: “em termos práticos, o que a produção desse texto exigiu de ações próprias do mundo digital?”. Essa pergunta foi construída com base em Rojo e Barbosa (2015) com o intuito de convidar os discentes a refletirem sobre “procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais” (p. 135). Isto é, desenvolver nos estudantes uma maior consciência das práticas de linguagens em ambientes digitais por meio de textos multissemióticos. O voluntário A1 destacou a presença de imagens, sons e textos verbais na composição do anúncio como elementos inerentes às

⁹⁷ Disponível em <https://www.sensacionalista.com.br/2018/10/19/noticia-que-tse-ia-combater-fake-news-era-fake-news/>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

⁹⁸ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5Y0WEJLljPs&feature=emb_title. Acesso 20 de dezembro de 2020.

práticas da *web*. Essa resposta indica uma consciência do estudante acerca do funcionamento dos textos digitais.

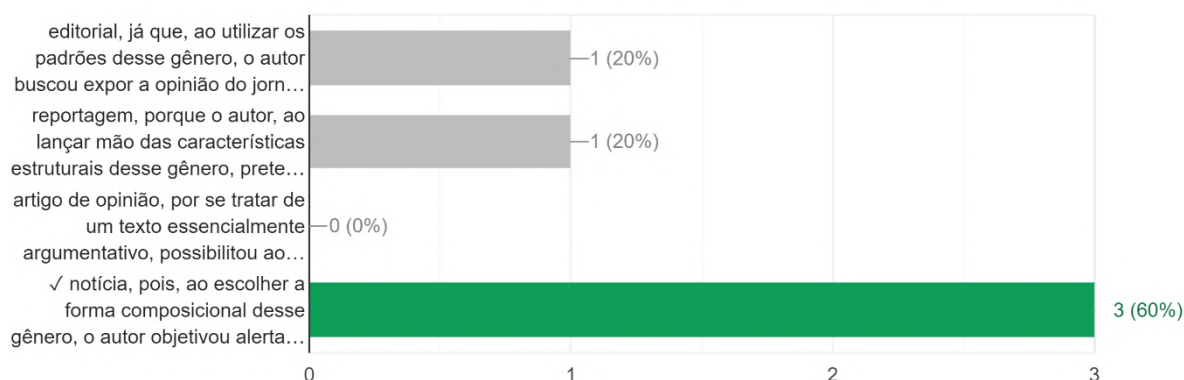
Quanto aos aspectos imitativos do gênero, buscamos chamar atenção dos discentes para o fato de que os 20 primeiros segundos do anúncio (ao todo, o texto tem apenas 36”) são constituídos por uma sequência de imagens que podem levar o leitor/expectador a crer que está diante de um trailer de filme/série ou narrativa fílmica (curta-metragem). No vídeo há três micronarrativas que se desenrolam. Em ambas, há um personagem masculino que segura um smartphone e, enquanto lê o que está diante da tela, as pessoas ao seu lado caem desacordadas.

Nos 16 segundos finais, porém, há uma ruptura com a expectativa inicialmente gerada, pois surge diante da tela a mensagem “*Fake News* matam. Não compartilhe notícias falsas sobre vacinação”. À medida que as palavras vão formando o enunciado, o leitor/expectador ouve o som de teclados de computadores, reiterando que as *Fake News* estão relacionadas às práticas digitais. Assim sendo, o referido texto se vale da imitação de gênero como um recurso intertextual que constrói um sentido.

A partir disso, passamos para a terceira e última etapa da aula: a atividade de leitura. Os alunos foram convidados, por meio de 04 itens protocolados no *Google Formulário*, a refletirem sobre as leituras dos referidos textos. O primeiro item versava sobre o texto do *Sensacionalista* e teve como orientação a habilidade da BNCC, segundo a qual preconiza que o estudante deve “analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas” (BRASIL, 2017, p. 498). O resultado pode ser vislumbrado no gráfico abaixo:

Gráfico 26 - Item 01 do texto *Notícia que TSE ia combater fake news era Fake News*⁹⁹

A Imitação de Gênero é um caso de intertextualidade ampla, pois permite que um texto derive a partir de um conjunto de padrões de um dado gênero...á uma imitação humorística e satírica do gênero:
3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

Conforme se vê, três estudantes marcaram o gabarito da questão (A1, A4 e A5), ao passo que os outros dois marcaram distratores diferentes. De uma forma geral, esse dado revela que os voluntários atingiram o objetivo proposto pelo item, embora haja dois estudantes que tenham demonstrado um desempenho aquém do esperado, justificado talvez pelo baixo nível na área de leitura. Aqui, cabe lembrar que o modelo de ensino remoto impõe desafios ao docente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que – muitas vezes – alguns estudantes desligam as câmeras e microfones e se negam a participar da aula. Com isso, não sabemos se o educando está, de fato, acompanhando a aula ou se apenas está logado.

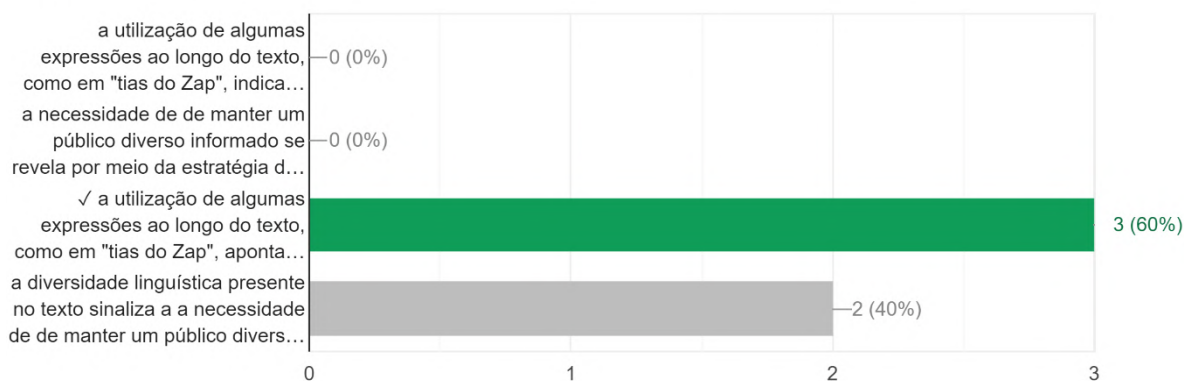
Consideremos agora as respostas, vide gráfico 27, dos voluntários referentes ao item 02 ainda sobre o texto do *Sensacionalista*. Cumpre dizer que a habilidade da BNCC que norteou a elaboração dessa questão foi a mesma que a anterior. Portanto, os discentes encontraram mais um item que versava sobre a intertextualidade enquanto mecanismo de construção de sentido.

⁹⁹ O enunciado e as alternativas deste item foram: A Imitação de Gênero é um caso de intertextualidade ampla, pois permite que um texto derive a partir de um conjunto de padrões de um dado gênero textual. No caso do texto publicado pelo *Sensacionalista*, há uma imitação humorística e satírica do gênero: a) editorial, já que, ao utilizar os padrões desse gênero, o autor buscou expor a opinião do jornal - neste caso, o *Sensacionalista* - acerca do combate às fake News; b) reportagem, porque o autor, ao lançar mão das características estruturais desse gênero, pretendeu informar sobre o combate às fake News; c) artigo de opinião, por se tratar de um texto essencialmente argumentativo, possibilitou ao autor persuadir o leitor acerca da importância do combate às fake News; d) notícia, pois, ao escolher a forma composicional desse gênero, o autor objetivou alertar sobre a ausência dos órgãos públicos no combate às fake News.

Gráfico 27 - Item 02 do texto *Notícia que TSE ia combater fake news era Fake News*¹⁰⁰

O texto em análise exemplifica um caso de Imitação de Gênero. Entretanto, em seu conteúdo, é possível perceber aspectos que se distanciam dos g...ão social dos textos jornalísticos, infere-se que:

3 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

O dado aponta para um resultado similar ao que aconteceu no item anterior. Os mesmos três estudantes (A1, A4 e A5) atingiram o objetivo proposto pelo item. Por outro lado, os voluntários A2 e A3 mantiveram-se abaixo do que se espera no que concerne à proficiência leitora de estudantes de uma turma final do ensino médio.

Segundo Gonçalves (2017, p. 73), ao reconhecer as relações intertextuais, “o leitor realiza operações mentais nas quais entram comparações e diferenciações”. Daí a relevância das etapas anteriores à leitura nas quais buscamos mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes voluntários. Com isso, o desempenho dos estudantes A2 e A3 aponta para uma carência na leitura, corroborando o que foi dito no item acima.

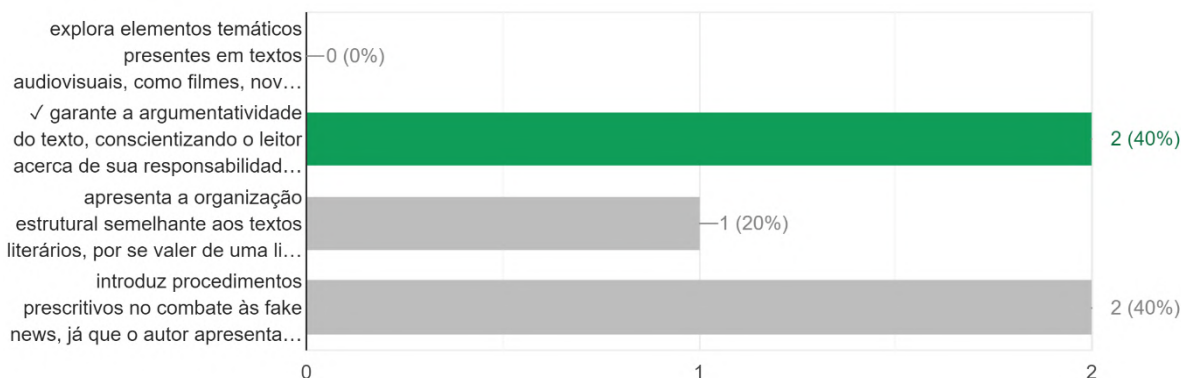
Quanto ao primeiro item referente ao texto publicitário, o resultado, que pode ser visualizado por meio do gráfico 28 a seguir, divergiu do que encontramos anteriormente.

¹⁰⁰ O enunciado e as alternativas deste item foram: O texto em análise exemplifica um caso de Imitação de Gênero. Entretanto, em seu conteúdo, é possível perceber aspectos que se distanciam dos gêneros da esfera jornalística. Considerando-se a função social dos textos jornalísticos, infere-se que: a) a utilização de algumas expressões ao longo do texto, como em "tias do Zap", indica o desserviço prestado pelo Sensacionalista no combate às fake News; b) a necessidade de de manter um público diverso informado se revela por meio da estratégia de utilizar a forte apelo visual; c) a utilização de algumas expressões ao longo do texto, como em "tias do Zap", aponta para natureza humorística do texto; d) a diversidade linguística presente no texto sinaliza a a necessidade de de manter um público diverso informado.

Gráfico 28 - Item 01 do texto *Não compartilhe Fake News*¹⁰¹

No texto acima, busca-se conscientizar os leitores acerca do uso indiscriminado das Fake News. Para isso, o autor vale-se da Imitação de Gênero como um recurso de intertextualidade que

2 / 5 respostas corretas



Fonte: elaboração nossa

A construção do item foi norteadada pela mesma habilidade da BNCC que ancorou as duas questões anteriores. Carvalho (2018), em consonância com os estudos de Cavalcante, Brito e Zavam (2017), tem pleiteado que as intertextualidades cumprem, dentre outras, uma função inegavelmente argumentativa. Ou seja, os autores as utilizam como estratégia a fim de atingir determinados objetivos e espera que o leitor seja capaz de reconhecer essas relações intertextuais.

Com isso, é importante dizer, não estamos afirmando que, caso o interlocutor não seja capaz de reconhecer uma determinada relação intertextual, o sentido do texto não será apreendido. O texto, de alguma forma, será compreendido pelo interlocutor. Entretanto, ao reconhecer as intertextualidades presentes nos textos, a compreensão leitora se dará de forma profícua e pertinente.

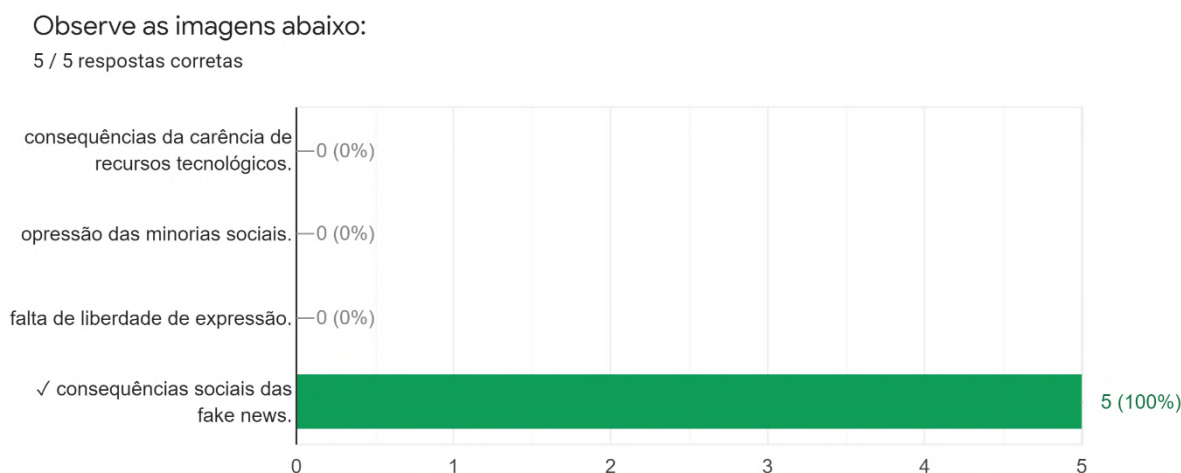
Contudo, o que se observa no gráfico 28 é um desempenho abaixo do que se esperava, já que apenas dois voluntários (A1 e A5) atingiram o objetivo proposto pelo item. Isso mostra a urgência de se investir em aulas de leitura que priorizem a intertextualidade enquanto estratégia argumentativa nos textos, uma vez que “o diálogo entre textos pode repercutir positivamente sobre a compreensão e a produção dos textos” (CAVALCANTE, BRITO,

¹⁰¹ As alternativas para este item foram: a) explora elementos temáticos presentes em textos audiovisuais, como filmes, novelas e séries; b) garante a argumentatividade do texto, conscientizando o leitor acerca de sua responsabilidade social; c) apresenta a organização estrutural semelhante aos textos literários, por se valer de uma linguagem figurada; d) introduz procedimentos prescritivos no combate às fake news, já que o autor apresenta soluções para o problema.

ZAVAM, 2017, p. 109). Em outras palavras, as intertextualidades potencializam o processo interpretativo dos sujeitos.

Por fim, o último item teve como parâmetro a habilidade da BNCC segundo a qual prevê que os discentes consigam “analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances [...]” (BRASIL, 2017, p. 498). Neste caso, buscamos compreender se os voluntários conseguiam relacionar os aspectos multimodais presentes no texto.

Gráfico 29 - Item 02do texto *Não compartilhe Fake News*



Fonte: elaboração nossa

O gráfico 29 mostra o excelente desempenho dos estudantes voluntários no que concerne ao item 02, que versava sobre a relação entre o texto verbal, “As *Fake News* matam.”, e a imagem congelada de algumas personagens desacordadas. É de extrema relevância fazer os estudantes refletirem sobre essas práticas de linguagem tipicamente do ambiente digital, já que – conforme Rojo e Barbosa (2015) – a escola precisa inserir o estudante numa cultura multiletrada.

Já uma síntese (vide quadro abaixo) da quantidade acertos individuais dos estudantes confirma que, grosso modo, os voluntários acertaram mais que erraram:

Quadro 12 - Resultados individuais dos estudantes voluntários da aula 05

Estudante voluntário	Total de acertos	Total de acertos nas questões que apenas abordam a imitação de gênero
A1	04 de 04	03 de 03
A2	01 de 04	00 de 03
A3	01 de 04	00 de 03
A4	03 de 04	02 de 03
A5	04 de 04	03 de 03

Fonte: elaboração nossa

Como se vê, o desempenho dos estudantes A1 e A5 foi bastante produtivo, pois acertaram todas as questões propostas na atividade. Ao passo que o estudante A4 acertou 03, sendo, pois, um resultado bastante positivo e 02 itens referentes à imitação de gênero. Por outro lado, os voluntários A2 e A3 acertaram apenas 01 questão e nenhuma referente às intertextualidades. Esse desempenho corrobora a possibilidade de uma dificuldade na proficiência leitora desses indivíduos.

Assim sendo, acreditamos que esse cenário ratifica nossa hipótese de que o uso da tecnologia digital, por possibilitar a leitura de hipertextos, é contributivo no desenvolvimento das intertextualidades enquanto mecanismo inerente à construção de sentido do texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que se propõem a discutir o fenômeno das intertextualidades não são recentes e, como se viu neste trabalho, há diferentes perspectivas teóricas que as norteiam. Nesta dissertação, refletimos sobre o ensino das intertextualidades mediado por dispositivos tecnológicos, evidenciando que leitura realizada através de ferramentas tecnológicas digitais pode ser bem contributiva à aprendizagem de discentes. Elas possibilitam leituras em hipertextos e desenvolvem neles a consciência de que as intertextualidades são mecanismos cruciais à compreensão de (hiper)texto.

Como objetivo geral, buscamos analisar o uso das tecnologias digitais no estudo da intertextualidade enquanto mecanismo indispensável à leitura proficiente em uma turma que finalizava o Ensino Médio. Especificamente, analisamos como vem ocorrendo a apropriação do mecanismo da intertextualidade e qual seu papel em leitura efetuadas em plataforma online. Observamos o desempenho dos estudantes voluntários ao realizar as atividades inseridas num dispositivo tecnológico.

Para isso, este trabalho foi organizado em três partes das quais as duas primeiras dedicaram-se a apresentar uma reflexão de cunho teórico, ao passo que à terceira parte coube apresentar as análises dos dados.

Nosso ponto de partida foi o mapeamento das produções acadêmico- científicas em Linguística textual, no que diz respeito à intertextualidade e a utilização de tecnologias digitais e ensino de leitura. Buscamos em dois dos principais repositórios de trabalhos acadêmicos do país – o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Assim, ao fim da primeira seção deste trabalho, ficou evidente que, nos últimos anos, grosso modo, as investigações encontradas que se relacionam ao nosso objeto de estudo vêm sendo norteadas por três diferentes prismas: 1) fomentar o ensino ora da leitura, ora da produção escrita, por meio de alguma tecnologia digital, como ocorreu em Mota (2016); 2) propor o ensino da leitura intertextual, sem o auxílio de tecnologias digitais, concentrando-se em textos impressos, a exemplo da pesquisa de Pará (2015); e, 3) investigar o fenômeno do intertexto aplicado às práticas textual-discursivas, sem vínculo com aplicação pedagógica, conforme Ramos (2014).

As informações extraídas a partir dessas pesquisas permitiu-nos ratificar não só a urgência, como também a originalidade de nossa pesquisa, uma vez que propomos subsídios teórico-práticos no estudo da intertextualidade a partir do uso de uma plataforma digital online. Por esta razão, acreditamos que esta pesquisa-ação foi contributiva para os diferentes atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: os docentes e os estudantes.

Afinal, esta pesquisa-ação teve como norte sugerir alternativas de solução aos problemas concernentes ao processo de leitura de (hiper)textos por meio da compreensão do papel da intertextualidade na construção de sentido por estudantes do ensino médio.

Ainda na primeira seção, apresentamos os aspectos metodológicos relativos à realização desta investigação, que se deu de forma remota, dada a intervenção imposta pela pandemia do novo Coronavírus, numa turma do terceiro ano do ensino médio, pertencente a uma escola pública estadual da região metropolitana de Pernambuco.

Para coletar os dados a serem analisados, elaboramos a “Plataforma Leituras Compartilhadas”, na qual foram inseridos (hiper)textos que desafiavam os sujeitos-informantes da pesquisa a (re)conhecerem o papel das intertextualidades na construção de sentido dos textos. Selecionamos analisar, como corpus restrito, os dados gerados pelas intervenções dos cinco estudantes na plataforma, sendo dois do gênero masculino e outros três do gênero feminino. Dois tipos de dados foram importantes coletar para esta pesquisa: 1) respostas ao questionário de reconhecimento de seus perfis; 2) as respostas dos alunos, geradas a partir das atividades, à medida que as aulas de leitura seguiam; ambos os dados foram gerados no Google Formulário.

Na segunda seção deste trabalho, nos concentramos em discutir as concepções de texto e suas implicações para o ensino da leitura e a definição de intertextualidade, sob a ótica da Linguística de Texto. Desse modo, dialogamos com as concepções propostas por Adam (2017), Elias (2017), Marcuschi (2008, [1983]2012) e Koch ([2002]2015, [1997]2018, [2004]2020), que nos fornecem um importante arcabouço teórico acerca das noções de texto. Recorremos também aos trabalhos de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Kleiman ([1992]2016) e Koch e Elias ([2006]2018) que formulam teorias acerca da escolarização da leitura.

Quanto ao conceito de intertextualidade, nos ancoramos em Koch, Bentes e Cavalcante ([2007]2012) e, principalmente, Carvalho (2018), consideramos inovadora a proposta classificatória dos fenômenos intertextuais dessa autora, pois amplia “o olhar para gêneros variados, incluindo também textos multissemióticos, rediscutindo categorias analíticas, de maneira a torná-las suficientemente eficazes de recobrir situações intertextuais diversas” (CARVALHO, 2018 p.11). Ou seja, a autora lança mão dos subsídios teóricos da Linguística

Textual para propor uma reorganização dos tipos de intertextualidades de modo que seja possível abarcar a diversidade textual existente na contemporaneidade.

Além desses conceitos, recorreremos aos pressupostos teóricos relacionados às tecnologias digitais, uma vez que utilizamos nesta pesquisa-ação o uso dos dispositivos tecnológicos, cada vez mais frequentes entre os sujeitos, sobretudo no contexto de ensino e aprendizagem. Por isso, pareceu-nos pertinente discutir acerca das concepções de hipertexto, tecnologias digitais a favor da aprendizagem e multiletramentos. Lançamos mão, principalmente, das contribuições de Xavier (2002, 2006, 2009, 2013a, 2013b), Rojo (2012, 2013a, 2013b) Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) e Kress (2000, 2003).

Por fim, a terceira seção desta pesquisa apresentou as análises dos dados. Primeiramente, analisamos as respostas ao questionário de reconhecimento de perfil dos estudantes voluntários, aplicados já nos primeiros momentos de nosso contato com os estudantes-informantes da pesquisa. Em seguida, nos concentramos na análise de como vem se dando a apropriação do mecanismo da intertextualidade como estratégia para o desenvolvimento da leitura mediada por uma plataforma online para smartphone, por meio das atividades protocoladas no citado dispositivo tecnológico.

A análise resultante das respostas do questionário de reconhecimento do perfil dos estudantes revelaram, dentre outros aspectos, que a maior parte dos voluntários não se sente motivada a ler na escola, ao passo que a maior parte deles indicaram que consideram a casa como ambiente onde a leitura mais acontece. Isso vai ao encontro do que postulam Antunes (2009) e Ferrarez e Carvalho (2017) que a escola deixou de cumprir seu papel na formação de leitores.

Outro dado que destacamos foi a existência de um equilíbrio no que diz respeito ao uso de diferentes suportes para a realização de práticas de leitura. Os informantes disseram que leem tanto em suportes impressos, quanto nos digitais. Além disso, todos afirmaram possuir pelo menos um dispositivo tecnológico, sendo o smartphone uma unanimidade. Com base nestas informações, entendemos que este cenário torna propícia à realização de nossa proposta metodológica que é efetuar o ensino de leitura em dispositivos tecnológicos utilizados pelos estudantes.

Desse modo, para trabalhar as intertextualidades, em cada um dos cinco encontros, escolhemos uma temática que consideramos relevante para a formação leitora dos estudantes do ensino médio.

Os resultados encontrados mostram que a maior parte dos nossos estudantes-informantes acertaram um número considerável das questões propostas. Apesar de todos eles não terem alcançado a totalidade de acertos, o que seria ideal, o quantitativo acertado confirmou nossa hipótese de que a inserção das tecnologias digitais pode ajudar no processo de compreensão (hiper)textual ao reconhecer a intertextualidade como um mecanismo essencial à leitura proficiente.

Conforme a fundamentação teórica mobilizada ao longo desta pesquisa, as intertextualidades são constitutivas das atividades comunicativas dos sujeitos. Por essa razão, é notória a relevância de torná-las objetos de estudo na educação básica, como prevê os documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua materna. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa-ação traz contribuições que incidem sobre o processo de leitura na sala de aula (desde as interações nas aulas até as pequenas participações no *chat*) e no reconhecimento dos efeitos de sentido das intertextualidades nos gêneros propostos pelo professor-pesquisador.

Para além disso, destacamos que é bem verdade que somente inserir os recursos tecnológicos no espaço escolar não garante o desenvolvimento da competência leitura em toda sua complexidade. Será preciso, pois, a mediação consciente de um profissional ao se inserir tecnologias como suporte para leitura. Para isso, faz-se necessário investir, cada vez mais, na formação dos professores no que concerne a aquisição de habilidades operacionais com as tecnologias digitais bastante utilizadas pelos estudantes contemporâneos.

Como pudemos constatar, alguns informantes demonstraram carência na área de leitura, apesar de estarem no final da educação básica. Portanto, não são apenas as inovações tecnológicas que irão impulsionar a formação de leitores proficientes; há outros fatores que podem corroborar para a solução da dificuldade de leitura dos estudantes.

O uso dessas ferramentas tecnológicas, respaldado por um arcabouço teórico-metodológico, pode contribuir para a formação dos sujeitos e é dever da escola, enquanto locus do conhecimento, estimular novas formas de aprender e compartilhar saberes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. O que é Linguística Textual? Suzana Leite Cortez (trad.). In: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. **Linguística textual: interfaces e limitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ALVES, Marco Antônio Sousa; MACIEL, Emanuella Ribeiro Halfeld. O fenômeno das *fake news*: definição, combate e contexto. **Internet & Sociedade**. N. 1, v. 1, p. 144-171, 2020. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto/>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Paulo Bezerra (trad.). 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Solange Esmeralda Costa. **Perspectivas conceituais em leitura na escola: a intertextualidade e a interdisciplinaridade a favor da dialogia**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Anderson/Downloads/barbosa_sec_me_assis.pdf. Acesso em 30 de Maio de 2020.
- BENTES, Ana Cristina. Linguística Textual. In: _____. MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v1, 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRIDLE, James. **A nova idade das trevas: a tecnologia e o fim do futuro**. Érico Assis (trad.). São Paulo: Todavia, 2019.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Maria Carmelita Pádua Dias (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.
- CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900?show=full>. Acesso: 30 de maio, 2017.

CARMELINO, Ana Cristina. *et. al.* Texto multimodal em práticas de ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. (orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

CARVALHO, A. P. L. de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39589>, acesso em: 20 de novembro de 2019.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26452>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

_____; FARIA, M. da G. dos S.; CARVALHO, A. P. L. Sobre intertextualidades estritas e amplas. **Rev. de Letras** - n. 36 - vol. (2) - jul./dez. – 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/31250>, acessado em 12 de janeiro de 2019.

_____; BRITO, Maria Angélica; ZAVAM, Aurea. Intertextualidade e ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. (orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **(Con)textos linguísticos**, v. 13, p. 25-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884>, acessado em 20 de janeiro de 2020.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Reginaldo de Moraes (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. Fúlvia M. L. Moretto (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an Idea. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In:_____; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DUDENEY, Gavanin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Marcos Marcionilo (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELIAS, Vanda Maria. Linguística textual e ensino. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. (orgs.). **Linguística textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo, Cortez, 2017.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FISCHER, Roger Steven. **História da leitura**. Claudia Freire (Trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2006

_____. **História da escrita**. Mirna Pinsky (Trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Kátia de Melo e Silva (trad.). São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Jaciara Josefa. **Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano “É nós do Recife para o mundo”**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2013.

GONÇALVES, Maria Silvia. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Carlos Irineu da Costa (trad.). São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Do hipertexto opaco ao hipertexto transparente. In: XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011.

LIU, Ezter. Geisiely com Y. In:_____. **Das tripas coração: contos**. Recife: CEPE, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16 ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **Delta**, São Paulo, Educ, v. 2, n 7, 1991, p. 529-541. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45998>. Acesso em 09 de fevereiro de 2020.

_____.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____.; **Introdução à linguística textual**: trajetórias e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Celimara. **Leitura literária e intertextualidade**: do clássico ao contemporâneo. 2016. 145 fl. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_celimar_a_cristine_strelow.pdf. Acesso: 30 de Maio de 2020.

LIMA, Anne C. A. de. **Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31662>. Acesso em 06 de fevereiro de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua. **Em Aberto**. INEP. 69: 64-82, Brasília, 1996.

_____. O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001, p. 79-111. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15529/9710>. Acesso: 16 de junho de 2020.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Caele, Autêntica Editora, 2014.

MARQUES-NETO, Humberto Torres. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOTA, Sara Maria Fonseca da. **O conto**: da leitura à produção criativa. 2016. 158 F. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6469>. Acesso em: 17 de outubro de 2020.

MORAES, Andréa Silva. **Do papel à tela**: anotando para aprender. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

Disponível em:

https://www.pglettras.com.br/documentos/acervo/teses/2018/linguistica/andrea_silva_moraes.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

PARÁ, Lilian Moreira. **Intertextualidade e intertextualização em gêneros em quadrinhos**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15103>. Acesso: 18 de outubro de 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

RAMOS, R. M. P. **Estratégias discursivo textuais presentes em narrativas transmidia**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=329626. Acesso em: 17 de outubro de 2020.

RIBEIRO, José Otacílio. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROJO, Roxane; JURADO, Shirley. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguística na escola. In: _____; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

_____. Cenários futuros para as escolas. **Cadernos Educação no século XXI – Multiletramentos**, v. 3, São Paulo: Fundação telefônica, 2013b.

_____.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

_____. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, J. P. da. **Produção de textos na escola**: uso das TIC na formação do escritor. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33631>, acesso em 15 de fevereiro de 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Marcos Bagno (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, vol. 29, n 1, São Paulo, 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002, acesso em 29 de novembro de 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Lólio Lourenço de Oliveira (Trad.). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (Trans.). São Paulo: Editora 34, 2018.

WOLF, M. **O cérebro na era digital**: os desafios da leitura na nossa era. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari (trans.). São Paulo: Contexto, 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269080>. Acesso: 16 de junho de 2020.

_____. **Letramento Digital e ensino**. Recife: Pipa Comunicação, 2006, p. 1-10. Disponível em: <http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso: 30 de maio, 2016.

_____. A dança das linguagens na web: critérios para a definição de hipertexto. In: SILVA, Thaís Cristófar; MELLO, Heliana. (orgs.). **Conferências do V Congresso Internacional da ABRALIN**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

_____. Navegação, links e referenciação no hipertexto. In: _____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

_____. **Retórica Digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador. Recife: Pipa Comunicação, 2013a. Disponível em: http://www.pipacomunica.com.br/retoricadigital/ebook-retorica-digital_Antonio-Carlos-Xavier.pdf. Acesso: 24 de agosto, 2016.

_____. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Contextos linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>. Acesso: 09 de outubro, 2017.

_____; CAIADO, R. Redigir Enem: aplicativo para aprendizagem de textos argumentativos em dispositivos móveis de comunicação. In: CAIADO, R.; BEZERRA, B.; BARROS, I. do R. **Linguagem e interdisciplinaridade**: diferentes gestos de interpretação. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

**ANEXO A - PALAVRA-CHAVE 01: LEITURA, INTERTEXTUALIDADE E
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

(Fonte: CAPES. Elaboração nossa)

Autor/IS	Título/ Ano de publicação	Gênero do trabalho	Resumo/ Palavras-chave
Murilo Macedo Narciso / UEG	Leitura e escrita como processo de construção de autoria / 2014	Dissertação	Este trabalho consiste no relato da pesquisa desenvolvida com alunos da Educação Básica de uma escola particular do município de Minaçu-GO, com vistas à investigação do processo de construção de autoria por meio das práticas de leitura e escrita, em suportes impresso e digital. Nesse contexto, a pesquisa discutiu, numa abordagem crítica, a presença das tecnologias digitais nas práticas de atividades escolares e sociais dos alunos. Nesse aspecto, foram abordados autores como Lévy (1995), Takaki (2012), Xavier (2013), Rüdiger (2013), entre outros, com diferentes posturas teóricas sobre o uso do computador na aquisição do conhecimento formal. Buscou-se, assim, entender a relação entre o aluno e o suporte de leitura e escrita sem, contudo, estabelecer apreciação ou depreciação do uso dos suportes digitais. Além dos estudos teóricos, foi também aplicado aos alunos um instrumento de coleta de dados, sob a forma de questionário, para um levantamento prévio dos vários aspectos que envolvem as práticas de leitura e escrita exercidas por eles, dentro e fora da escola, nos suportes impresso e digital. Desta forma, a pesquisa voltou-se para a análise das produções textuais escritas em sala de aula e em um blog, criado pelo pesquisador, em atividades de leitura e escrita com os alunos. No âmbito da investigação das condições para a construção de autoria, foi contemplada a teoria da função autor, defendida por Foucault (2006), além das categorias de análise de Linguística Textual, pelas quais foram percebidas as marcas da autoria nos textos dos alunos. Observou-se, além dos aspectos intratextuais, como a intencionalidade, a informatividade e a intertextualidade, a influência das tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares de leitura e escrita dos alunos e a contribuição de algumas ferramentas, como o computador, no aprofundamento do nível de letramento dos sujeitos pesquisados. Palavras-chave: Letramento. Leitura. Escrita. Autoria. Tecnologias digitais. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/c

			oleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1477624
Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano / UERJ	Intertextualidade: uma contribuição para o ensino de produção escrita / 2014	Tese	Este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal demonstrar que a realização de um trabalho de leitura e de escrita baseado em intertextualidade, especificamente com fábulas e provérbios, resulta no desenvolvimento de habilidade de escrita dos alunos do sexto ano de escolaridade do ensino fundamental. Para tanto, propõe-se a uma intersecção metodológica: de um lado as estratégias didáticas, realizadas ao longo de um trimestre de aulas de Língua Portuguesa, no sexto ano de escolaridade do Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, ao qual a pesquisadora está vinculada com atividade docente e de coordenação pedagógica. As atividades propõem uma estreita relação entre leitura de textos de diferentes gêneros e produção escrita, a partir da concepção de intertextualidade; de outro, a organização metodológica dessas produções, com um rigoroso levantamento dos tipos de intertextualidade utilizados nas diferentes produções dos estudantes, comprovando que o estímulo constante alimenta o desenvolvimento da proficiência de escrita, havendo o aumento do uso de diferentes tipos de intertextualidade. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa propõe percurso histórico da intertextualidade tanto na perspectiva literária quanto na linguística, baseando-se nos autores Bakhtin (2011), Bazerman (2011), Koch (2007), Vigner (2002), Laurent Jenny (1979) e Barthes (2013), o que contribui para a ampliação do conceito-chave: intertextualidade. Postula-se que o trabalho de leitura de diferentes gêneros possibilita o estabelecimento da intertextualidade por meio da multiplicidade de temas, de conteúdos e de enfoques e que esse procedimento leva os alunos a produzirem textos com nível mais alto de informatividade e expressividade. Esta estratégia didática favorece o surgimento de novos procedimentos para o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo, sobremaneira para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes do 6º ano de escolaridade. Palavras-Chave: Intertextualidade, Leitura, Escrita, Desenvolvimento de habilidades. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1362000
Samira Machado de	Relações entre o sonoro e o visual: um	Dissertação	A sobrevivência e a convivência entre os seres humanos depende dos mais diversos fatores, entre eles, sua capacidade de comunicação e compreensão de

Oliveira / UFSC	estudo intersemiótico do trabalho de Marcelo Baldin / 2013		mensagens. Estas podem ser transmitidas de diferentes modos e estímulos sensoriais, sendo que mensagens da contemporaneidade frequentemente são construídas a partir de um todo de linguagens articuladas, como os textos televisivos ou as mídias digitais. Na maioria das vezes, os conteúdos não são comunicados através de uma única linguagem, como a verbal. Na busca de oferecer subsídios para a compreensão dessas mensagens sincréticas e para uma leitura crítica das manifestações audiovisuais, o presente trabalho descreve uma série de possíveis relações passíveis de serem estabelecidas entre linguagem visual e linguagem sonora, agrupadas em três principais dimensões – as intersemioses, as intertextualidades e o audiovisual. Através de conceitos da semiótica, trazidos por Teixeira Coelho e Hjelmslev, discorre-se sobre os fatores que constituem as linguagens, para em seguida conceituar a constituição específica das linguagens estéticas, destacando-se entre elas a linguagem visual e a linguagem sonora. Procurou-se distinguir as relações entre linguagens visual e sonora sob duas dimensões particulares: as intersemioses, ou relações entre as linguagens como sistemas, fenômenos comuns entre os elementos constitutivos e os procedimentos relacionais de cada linguagem; e as intertextualidades, ou relações que podem se estabelecer entre textos específicos de cada linguagem, como pinturas, sinfonias e cartazes. A terceira dimensão, o audiovisual, é abordada observando-se as articulações e as justaposições que podem ocorrer entre essas manifestações sincréticas. A partir de um método de análise proposto por Chion, é feita análise de uma peça audiovisual, cujo sound design foi produzido por Marcelo Baldin. Confrontando teoria e análise, pode-se perceber as correspondências que se estabelecem entre o plano de expressão e o plano de conteúdo, bem como a influência que cada linguagem exerce na outra, participando mutuamente da construção de sentido e de expressão em uma peça audiovisual. Palavras-chave: Intersemioses. Intertextualidade. Audiovisual. Sound design. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=90796
Débora Matos Alauk / Universidad	Paráfrase e Détournement: um estudo sobre a	Dissertação	Este trabalho tem por objetivo analisar a expressividade inerente às escolhas lexicais, às construções linguísticas e às marcas de intertextualidade em três versões do conto “O Barba-

e Cruzeiro do Sul	expressividade e das relações intertextuais do conto “O barba-azul” / 2017		Azul”. O método de análise é comparativo-contrastivo, considerando que as três obras são analisadas buscando-se destacar os efeitos de sentido produzidos por meio das escolhas lexicais e das relações intertextuais, presentes no texto-fonte de Charles Perrault, na paráfrase proposta por Ruth Rocha e na versão de Rubem Alves que é elaborada a partir do processo denominado <i>détournement</i>, que desconstrói o enredo e os elementos da narrativa do texto-fonte. Este estudo justifica-se pela possibilidade de investigar a expressividade das escolhas linguísticas, considerando a relevância da intertextualidade para a constituição dos possíveis efeitos de sentido que contribuem para o entendimento das relações interdiscursivas e expressivas entre os textos. Para assegurar os objetivos propostos, o trabalho desenvolvido, de acordo com o escopo teórico da Estilística, seguindo os autores, tais como: Nilce Sant’Anna Martins (2012), Manuel Rodrigues Lapa (1977), Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1985) em diálogo com a Linguística Textual, com ênfase na intertextualidade, baseando-se nos seguintes autores: Ingedore G. Villaça Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Magalhães Cavalcante (2012), Ingedore Koch e Vanda Elias (2014) e Ingedore Koch (2012, 2015). Esta dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa “Da Retórica à Estilística” que se encontra inserido no grupo de pesquisa “Estudos Estilísticos”, pertencente ao Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul. Palavras-Chave: Estilística; Expressividade; Linguística textual; Intertextualidade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031121
Iolanda de Sousa Barreto / UFPB	Leitura viva: uma proposta de estímulo à leitura por meio de aplicativo web e texto interativo digital / 2014	Dissertação	À luz da teoria sócio-interacionista e dos fundamentos teóricos de Vygotsky, Paulo Freire, Koch, Bakhtin, Soares, Adorno e Horkheimer, Pierre Lévy e Buzato, dentre outros, como também a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora deste trabalho como professora da primeira fase do Ensino Fundamental, a pesquisa aqui apresentada acompanhou o comportamento leitor de vinte alunos, do sexo masculino e feminino, na faixa etária entre 9 e 11 anos, que no ano de 2013, cursavam o 4º Ano do Ensino Fundamental, no turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa, localizada em João Pessoa-PB. O objetivo principal reside em despertar o gosto pela

			leitura por meio de vivências estimulantes e do emprego de tecnologias digitais contemporâneas, especificamente, um aplicativo de Internet intitulado Leitura Viva que foi desenvolvido para o trabalho com textos interativos digitais contextualizados à realidade sociocultural e aos interesses daqueles. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um enfoque metodológico qualitativo, intervencionista e por meio de processo etnográfico. De maneira geral, a parte prática do estudo compreendeu duas etapas principais. Na primeira, os alunos tiveram contato com diversos livros da literatura infantil, tendo a oportunidade de manuseá-los e realizar a leitura livremente. Em seguida, descreviam por meio da escrita e com desenhos, o livro lido. Na segunda etapa, no laboratório de informática e em momentos distintos, tiveram acesso ao Leitura Viva e aos cinco textos interativos produzidos especialmente para eles. Nessas ocasiões, utilizando funcionalidades do aplicativo, podiam escolher os nomes das personagens e interagir com as histórias, escolhendo o desenrolar dos capítulos. Considerando que o ato leitor tem passado por significativas mudanças no contexto histórico atual, com a crescente disseminação da leitura digital, este trabalho reflete que os educadores têm que ter a clareza de que os estudantes de hoje, sujeitos de uma sociedade cibernética, possuem uma nova visão de mundo, o que implica em novos interesses e novas expectativas e alerta para a necessidade de se mudar metodologias ultrapassadas e obsoletas. Evidencia o potencial do Leitura Viva como instrumento de incentivo à leitura, principalmente por atrair o leitor de uma forma mais convidativa, interativa e atualizada. Palavras-chave: Leitura. Aplicativo. Internet. Leitura Viva. Textos interativos digitais. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131759
Angela Cristina Rodrigues de Castro / UERJ	Intertextualidade e interdiscursividades no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro	Tese	O estudo ora desenvolvido parte do pressuposto segundo o qual o texto é entendido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, segundo uma concepção dialógica do texto (BAKHTIN, 1992). Nos dias atuais, os livros didáticos continuam, em muitas das salas de aula brasileiras, a ditar os procedimentos de ensino (MESERANI, 2001 e MARCUSCHI apud DIONÍSIO; BEZERRA, 2005) e entende-se que a articulação das atividades de

	didático de português / 2013		trabalho com textos, encontradas em tais materiais para o Ensino Fundamental (EF), a recursos como a intertextualidade e a interdiscursividade, importantes para a construção da textualidade e para a produção de sentidos, configura-se como um tema de pesquisa relevante. Assim, nessa investigação analisam-se a) as instruções metodológicas presentes no Manual do Professor e b) as atividades de produção e recepção textual retiradas de duas coleções de livro didático de Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Tal investigação prioriza o aspecto qualitativo, a natureza analítico-descritiva e o caráter interpretativista de pesquisa e visa a trazer novas referências para pesquisas em Língua Portuguesa no nível estudado, estabelecendo um diálogo com as práticas de ensino de leitura e escrita na escola, além de permitir uma análise crítica da forma como o livro didático é utilizado em sala. A análise apoia-se, principalmente, na Semiologia, uma vertente da Análise de Discurso Francesa (ADF), que constitui um olhar sobre o discurso, entendido como um processo interativo em uma determinada situação, resultante de um “contrato” (CHARAUDEAU, 2008) atribuído por um determinado grupo social, em uma dada situação sociointerativa. Considerando-se a análise dos LDP, observa-se a pouca ênfase que os autores dão ao papel da intertextualidade como recurso coesivo, tendo em vista a coerência textual, e como modo de manifestação da argumentatividade inerente a qualquer texto; da mesma forma, em relação à interdiscursividade, ressalta-se a falta de menção aos pressupostos discursivos e aos outros índices de polifonia, assim como à ironia, nas atividades de leitura e de produção escrita. Palavras-Chave: Interdiscursividade. Intertextualidade. Livro Didático de Português. Ensino Fundamental. Leitura. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=154281
Maria Araújo Reginatto / UniRitter	Competências linguísticas pressupostas em provas de Língua Portuguesa do Exame Nacional do	Dissertação	O Exame Nacional do Ensino Médio – (Enem) – está baseado nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) –, que têm como orientação para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias o ensino de língua em situação de comunicação: leitura, escrita e outras manifestações da linguagem. A pesquisa Competências Linguísticas Pressupostas na Prova de Língua Portuguesa do Enem situa-se neste contexto e

	Ensino Médio (Enem) / 2013		analisa habilidades de leitura requeridas nos enunciados de comando do exame. As questões buscam aferir, basicamente, habilidades de leitura do aluno, e, com maior recorrência, apresentam o fenômeno da intertextualidade. Diante disso, levantou-se a hipótese de que a identificação da intertextualidade como uma estratégia de produção de sentido contribui significativamente para um bom desempenho no Exame. O corpus constitui-se de 15 questões de provas de Língua Portuguesa da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, dos anos 2010, 2011 e 2012 – cinco questões de cada edição. A metodologia usada é a qualitativa, e a análise encontra suporte em abordagens de Kleiman (1989, 1999, 2001, 2003, 2004,) e Koch (1998, 2003, 2012) (2004), Marcuschi (2009) e Maingueneau (1993, 1996, 2001). A análise confirma que a identificação da intertextualidade como recurso utilizado para a produção de sentido nos textos de apoio de questões configura-se como a principal habilidade de leitura requerida em provas de Língua Portuguesa do Enem. Palavras-Chave: Enem. Competências. Leitura. Intertextualidade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=319141
Marta Ester Brito Santos / UNIMONTES	Uso de tecnologias digitais na escola: implicações em desenvolvimento de competências de leitura e escrita / 2015	Dissertação	“Uso de tecnologias digitais na escola: implicações em desenvolvimento de competências de leitura e escrita” é uma proposta de investigação e de ação situada na grande área de concentração: Linguagens e letramentos, na linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, sublinha “Práticas de letramento e multimodalidade”, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros. Pretendeu responder se alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos, uma vez motivados e subsidiados com orientações, realizariam práticas de leitura e escrita no contexto digital, de forma a aprimorar suas competências de leitura e escrita de gêneros textuais. De um modo geral, pretendeu-se descrever a utilização de práticas de leitura e escrita no contexto digital, como facilitadoras do desenvolvimento dessas competências por alunos do nono ano de uma escola pública. Os objetivos específicos foram definidos nos níveis: a) teóricos: explorar conhecimentos acerca dos objetivos e

			metodologias do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental e explorar conhecimentos relativos à alfabetização e letramento e especificamente sobre letramento digital (leitura e escrita via internet); b) prático: utilizar a internet como veículo de pesquisa e c) metodológico: proporcionar aos alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos a leitura e a escrita de textos no contexto digital por meio do desenvolvimento do projeto de intervenção. Conforme sua metodologia, este trabalho se classifica em pesquisa bibliográfica, pois apresenta referencial teórico baseado em autores como Koch (2010, 2013), Kleiman (2001) Soares (2001, 2002), Coscarelli (2005), Marcuschi (2005), dentre outros que apresentam definições e reflexões sobre diferentes aspectos do ensino da leitura e escrita e sobre práticas de leitura e escrita no contexto digital. Esta pesquisa também é documental, visto que os dados que diagnosticaram o problema foram coletados a partir de documentos já existentes no campo da investigação. A pesquisa se classifica ainda como aplicada por objetivar ações de um plano de intervenção visando a resolução do problema. Conforme os resultados das ações interventivas desta pesquisa, percebemos que os alunos participantes foram motivados à prática de leitura por meio de atividades de pesquisa, conciliadas ao uso de instrumentos digitais. E observamos um baixo percentual na participação desses alunos nas atividades de reescrita dos textos, através desses recursos digitais. Verificamos, a partir da aplicação das ações interventivas, que a inclusão digital dos alunos se subordina a um processo, como qualquer outra forma de aprendizagem. A baixa participação nas atividades de leitura e escrita na esfera digital pode ser sanada, aos poucos, por meio da mediação do professor, utilizando devidamente os recursos digitais, que devem ser disponibilizados no espaço escolar. Dessa forma é possível promover a inserção dos alunos no contexto de letramento digital de forma a auxiliar no desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita. As considerações finais e conclusão desta pesquisa descrevem os resultados obtidos e constroem reflexões sobre a importância da inserção dos recursos tecnológicos nas práticas de ensino, sobretudo no ensino da leitura e da escrita no contexto escolar. Palavras-Chave: leitura, escrita, tecnologias digitais, aprendizagem.
--	--	--	---

			Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3368089
Renata Moschiar Paradopoli Ramos/ UNIFRAN	Estratégias discursivo-textuais em narrativas transmídias / 2014	Dissertação	Vivemos em um período de intensas transformações proporcionadas pelos avanços tecnológicos. Nesse cenário, surgem novas formas de comunicação, novas estruturas discursivo-textuais, novas formas de produção, de interação e veiculação. O processo de narrativas transmídia é um exemplo oriundo desse cenário. Caracterizam-se por narrativas expandidas por diferentes plataformas de mídias a fim de gerar colaboração, participação e interação do interlocutor. Levando em consideração a amplitude e abrangência das estratégias transmidiáticas, esta pesquisa realizou uma análise de uma narrativa transmídia do ponto de vista da sua produção, com o objetivo de identificar e caracterizar suas estratégias discursivo-textuais com base nos conceitos da área da comunicação, sobretudo por meio de estudos de Henry Jenkins (2009) sobre narrativas transmidiáticas e da Linguística Textual, principalmente os estudos de Koch (2011) acerca dos fatores de textualidade, com destaque para o conceito de intertextualidade, base do processo de produção transmídia. Nossa investigação se justifica já que se propõe a realizar um estudo mais abrangente em relação às novas formas de produção textual que surgem na atualidade, pois grande parte das pesquisas se encontram no âmbito de análise de textos digitais, isto é, hipertextos, e uma narrativa transmidiática compreende além de textos para plataformas de mídia digitais, textos para plataformas de mídia impressa, eletrônica, entre outras. Palavras-Chave: Narrativa Transmídia, Linguística Textual, Intertextualidade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=329626
Mateus Fonseca Pereira / PUPF	Hipergêneros digitais multimodais: propostas de multiletramento no ensino da Língua Materna / 2015	Dissertação	Esta pesquisa tem como tema a utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar do Ensino Médio. Ela tem como objetivo aplicar atividades de sala de aula, para o estudo da língua materna, com base em hipergêneros digitais multimodais, visando promover o multiletramento dos alunos. Um estudo dessa natureza se justifica porque é perceptível o ritmo acelerado no qual as tecnologias da informação e comunicação são implementadas, o que tem gerado novas formas e ferramentas de interação e,

		consequentemente, novos gêneros discursivos e/ou hibridização dos já existentes. Além disso, atualmente, muito dessa interação acontece através de equipamentos digitais dos mais variados tipos e suportes, principalmente pela velocidade e barateamento de custos proporcionados pelo contato de pessoas por meio da internet. O referencial teórico passa por conceitos relacionados à leitura, letramento, jovens leitores, gêneros discursivos e digitais, focado, sobretudo, nas concepções teóricas de Dionísio (2011, 2014), Kress (2003), Kress e Van Leeuwen (2001) e Van Leeuwen (2005) sobre a multimodalidade discursiva; de Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012, 2013) no que se refere a hipergêneros; de alguns integrantes do New London Group (2000), Lemke (2010) e de Rojo (2009, 2012, 2013) quanto aos multiletramentos. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação levada a efeito em uma escola de Ensino Médio, ligada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e localizada em Passo Fundo, RS. O corpus principal utilizado na análise foi o website O Hobbit - Viagem pela Terra Média, criado para auxiliar na promoção da franquia de filmes homônima baseada no livro de J.R.R. Tolkien, além de uma diversidade de corpora consultados e mesmo produzidos, segundo os objetivos da pesquisa. O estudo demonstra que, na atualidade, há uma grande ênfase para que os gêneros discursivos sejam exercitados em disciplinas de língua materna e também que as novas tecnologias da informação e comunicação têm alterado significativamente o comportamento e o processo cognitivo das gerações mais jovens. Como resultado, destaca-se que a adoção de hipergêneros digitais de natureza multimodal e a utilização das tecnologias de informação e comunicação no estudo da língua materna podem auxiliar na aquisição do multiletramento no contexto do Ensino Médio. Contudo, para levar os alunos em direção a tal multiletramento, docentes e instituições necessitam investir mais empenho para implementar, em sala de aula, práticas que sejam mais próximas à realidade comunicacional cotidiana desses jovens. Palavras-Chave: Multimodalidade discursiva. Hipergêneros digitais. Multiletramento. TICs. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/c
--	--	---

			oleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2722992
Celimara Cristine Lima Strelow / Unioeste	Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo / 2016	Dissertação	Para o desenvolvimento desta investigação elaboramos estratégias de Leitura Literária que viabilizassem uma reflexão sobre a intertextualidade entre as seguintes obras: I) Odisseia, de Homero, dos “Cantos XVII ao XXIII”, II) Colheita, de Nélida Piñon e III) A moça tecelã, de Marina Colasanti. Adotamos os pressupostos teórico-metodológicos abordados pelo pesquisador Rildo Cosson, na obra "Letramento Literário: teoria e prática", segunda edição, de 2014, no que se refere à Sequência Expandida, a fim de encaminhar o projeto de intervenção docente no Ensino Fundamental II. Assim, para a realização dessa pesquisa-ação aplicada em Leitura Literária tomamos a seguinte pergunta que a norteou: – Como é possível ressignificar o espaço para a construção da subjetividade do aluno neutralizado pelo dilema existencial? Assumimos, assim, a direção contraposta à realidade limitante a fim de deslocar quadros de referência e permitir a execução de novas narrativas do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, um conjunto de ações praticadas na escola, através da leitura do texto literário, contribuiu para ampliar a reflexão sobre a intertextualidade entre as narrativas clássicas e as obras contemporâneas. Dessa forma, preconizar a reinvenção do cotidiano, mediante a leitura, significa admiti-la como um discurso que acompanha o trabalho realizado na escola, enquanto instituição capaz de fomentar interações sociais, dentre as quais muitas resultaram em trocas de experiências, questionamentos, dúvidas e construção do conhecimento. A Leitura Literária, engendrada em constante processo de vir-a-ser, nesta investigação pôde revisitar lugares e espaços, como o lar, o bairro, a comunidade e expandir-se a outros contextos cronotópicos. Palavras-Chave: Leitura Literária; Intertextualidade; Sequência Expandida. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4203716
Lucia Aparecida de Matos / Universidad e Cruzeiro do Sul	O narrador em Aquele Beijo: Estranhamento e intertextualidade	Dissertação	Este trabalho tem como tema a voz do narrador da telenovela (comédia romântica, segundo o autor) Aquele Beijo, e as relações de sentido estabelecidas a partir dessa presença. O narrador é o próprio autor, que, além de escritor da trama, é figura de grande relevo nacional por suas atuações e produções dentro da dramaturgia, o que

	ade na telenovela / 2013		leva o telespectador a sentir estar usufruindo da voz do autor, a guiá-lo entre os fatos e as relações, entre acontecimentos, direcionando, também, a percepção desse telespectador. Analisamos a voz do narrador, por meio das citações com que tece sua fala, buscando examinar as estratégias como recurso argumentativo, examinando os vários tipos de intertextualidade nas citações e seu poder de construção de sentidos. A naturalização de uma voz da realidade, como elemento da novela, o narrador, acrescida das vozes do discurso que emanam das citações proferidas por esse narrador mostram-se, nesse caso, como uma forma de manipulação e constituição de sentimentos marcados. Palavras-Chave: Telenovela, Narrador; Intertextualidade; Citação; Constituição de sentidos. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=656713
Monica dos Santos Franca	Enunciação, intertextualidade, expressividade e sentido em poemas de Adalgisa Nery / 2013	Dissertação	Esta dissertação apresenta um estudo de seis poemas de Adalgisa, buscando mostrar como a relação intersubjetiva é construída na materialidade linguística. O fenômeno intertextual que compõe os poemas é um elemento de constituição inicial do sentido. Ele representa um diálogo com textos religiosos com os quais o locutor estabelece o sentido mais imediato dos poemas. Os três primeiros poemas – Poema Apocalíptico (1937), Poema Apocalíptico (1951) e Apocalipse (1962) – apresentam palavras com sentido destrutivo e negativo, pois se coadunam com o tom apocalíptico que permeia o tema desses poemas. Já os três últimos – Deo gratias (1948), Meu olhar fala (1948) e Cântico novo (1948) – apresentam o léxico de um campo semântico mais positivo, pois seus temas têm um tom religioso de gratidão, de transformação e de amor, respectivamente. Para contemplar o objetivo proposto, buscou-se respaldo teórico em Émile Benveniste e Valdir Flores para os estudos de enunciação, em Samuel Levin para os estudos da estrutura linguística e em Nilce Sant'Anna Martins, Rodrigues Lapa e Marcel Cressot para os estudos estilísticos. Como resultado do trabalho, observou-se que, embora parta do fenômeno intertextual, a subjetividade e a intersubjetividade se expressam com mais propriedade no espaço em que a transgressão ao interdito religioso é criada e mantida linguística e estilisticamente.

			Palavras-Chave: Intertextualidade, Tema, Estilística, Sentido, Transgressão, Intersubjetividade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/oleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=657126
Erdeneia Alves Santos / UFCG	Raimundo feio na mágica e maravilhosa terra do nunca: uma proposta de mediação da leitura do texto literário no Ensino Fundamental II / 2017	Dissertação	Este trabalho desenvolveu-se com o objetivo de investigar a formação leitora dos alunos do 9º ano e, mais especificamente, elaborar um Caderno de Oficina que auxilie os professores do Ensino Fundamental II no trabalho com essa formação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em turmas do 9º ano da escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Geisel, em Juazeiro do Norte - CE. O aparato teórico teve como base as contribuições de BAMBERGER (1986), CALVINO (2007), COLOMER (2003), (2007), COSSON (2012), (2014), MORAIS (1996), MANGUEL (1997), MAIA (2007), MARTINS (2000), PINHEIRO (2001), dentre outros. A análise dos dados confirmou a hipótese de que a prática de leitura para a formação de bons leitores não deve se restringir apenas à leitura dos textos disponíveis no livro didático, adaptados e/ou fragmentados, ou àquelas literaturas disponibilizadas e cobradas pelo currículo escolar, mas deve expandir-se para a leitura de textos literários na íntegra, como os da literatura infanto-juvenil e de outros livros que agradem o público em questão. Desse modo, concluiu-se que a elaboração de uma proposta de trabalho com a leitura de forma descontraída e lúdica pode despertar o gosto pela leitura, provocar mudanças humanas fundamentais à formação cidadã e que o papel do professor como mediador nesse processo é de fundamental importância. Palavras-Chave: Leitura, Letramento, Professor, Ensino, Intertextualidade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/oleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7665096
Rosângela Soares dos Santos Souza / Unimontes	Gamificações : contribuições para a produção de textos narrativos / 2016	Dissertação	Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos. A partir das dificuldades diagnosticadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de Montes Claros – MG, no que se refere à produção de textos, e observando o evidente interesse dos alunos por games, nos propusemos a pesquisar quais as

			contribuições que a gamificação poderia oferecer para que pudéssemos superar ou, ao menos, minimizar as dificuldades identificadas. Embora a narração seja uma tipologia muito abordada nas aulas de língua materna, observamos que persistem dificuldades em relação à estrutura dos textos e, além disso, engajar os estudantes nas atividades propostas tem se constituído um desafio constante para os professores. A hipótese defendida por este trabalho é de que a gamificação, aplicada ao contexto educacional, é uma estratégia que motiva a interatividade e a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula, e, assim, pode possibilitar a superação de dificuldades relacionadas à produção de textos. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Em relação à sua natureza, esta é uma pesquisa aplicada e de cunho qualitativo. O levantamento, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram os procedimentos técnicos adotados. Os dados foram coletados através da aplicação de questionário, da observação participante e da execução do Projeto Educacional de Intervenção. O referencial teórico foi fundamentado, principalmente, a partir das concepções de uso de novas tecnologias digitais, de acordo com Serafim e Souza (2011) e Coscarelli (2014) e de letramento digital, conforme Xavier (2005) e Ribeiro (2008). As considerações de Mattar (2010), Xavier (2013), Alves (2008) e Fardo (2013), entre outros autores, apoiaram a reflexão sobre novas formas de aprender no contexto digital e também sobre o uso de games e gamificação. Quanto às noções de texto e produção textual, este trabalho está de acordo com Marcuschi (2008), entre outros autores, e com os documentos curriculares oficiais. A análise dos dados obtidos nesta pesquisa nos leva a considerar que a gamificação aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem, potencializada pelo uso das tecnologias digitais, proporciona o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem e contribui com a minimização das dificuldades quanto à produção de textos narrativos. Palavras-Chave: Gamificação. Tecnologias digitais. Produção de textos. Narrativa. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4871737
--	--	--	--

Flávia Sirino de Oliveira / UFPB	Letramento digital: a prática de leitura mediada pelo Blog / 2014	Dissertação	Através desta pesquisa, objetivo sugerir como utilizar o blog nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, enquanto recurso e estratégia pedagógica no desenvolvimento do letramento digital. Busco alcançar este objetivo através dos seguintes objetivos específicos: Propor o uso do blog educacional nas aulas de Língua Portuguesa; Relatar as experiências de uso do blog educacional, “A Leitura Liberta”, na mediação do processo de ensino-aprendizagem; Compreender como as ideias pedagógicas de aprendizagem são pensadas e incorporadas na construção e uso dos blogs. O blog “A Leitura Liberta” foi criado em 28 de julho de 2010, sendo, desde o início, pensado para ser colaborativo, pedagógico e interativo. Os trabalhos realizados nesse ambiente digital são guiados por projetos educativos. A pesquisa foi aplicada na EMEF Leônidas Santiago, localizada no bairro do Rangel, em João Pessoa-PB, com 118 alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizei o estudo bibliográfico e etnográfico. A abordagem qualitativa possibilitou o envolvimento cooperativo e interativo entre o pesquisador e o objeto de estudo. Escolhi trabalhar com o blog por ele possibilitar ao aluno um trabalho coletivo, permitindo a construção de novos saberes. Quanto aos resultados, observei, dentre outros, que os alunos adquiriram competências e autonomia que lhes permitiram lidar com questões relativas ao design visual, à interação e à navegação e aprenderam a fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitiram o direcionamento, a organização, o monitoramento e a avaliação crítica da construção do conhecimento, no ciberespaço. Portanto, o blog é um ambiente que possibilita debates, estimula a comunicação, a democratização de ideias, dissemina informações e proporciona a apreensão de conhecimentos com liberdade de expressão. Palavras-Chave: Tecnologias digitais, Letramento digital, Blog educacional. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131646
Adriana Ferreira Boeira / UniRitter	Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leituras empregadas por estudantes do	Tese	O objetivo desta pesquisa é investigar o perfil de leitura dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Vacaria-RS, analisando as estratégias de leitura empregadas por eles ao jogar no site Click Jogos. A investigação apoia-se nas reflexões de Larrosa (2002, 2003, 2011), Freire (1987, 2003) e Soares (2002, 2005) sobre a leitura; de

	5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no Click jogos / 2016		Chartier (1998, 2002a, 2002b), Lévy (1996, 2001) e Bakhtin (2003, 2004) a respeito dos suportes e enunciados de leitura; de Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c), Solé (1998), Kato (1999) e Kleiman (2008) acerca dos diferentes tipos de leitores e das estratégias de leitura e de Huizinga (2000), Caillois (1990), Mattar (2010) e Primo (2003a, 2003b) sobre o jogo. A abordagem metodológica empregada é empírica, de caráter qualitativo, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), mostrando o processo de organização, codificação e categorização do corpus, composto pelos enunciados produzidos em dois momentos, no laboratório de informática do Colégio X, assim registrados: a) no questionário online, por vinte participantes, no mesmo dia e horário, que buscava identificar os sites preferidos deles e selecionar aquele que seria utilizado na próxima etapa da pesquisa; b) nos protocolos verbais (ERICSSON; SIMON, 1993) de áudio e vídeo selecionados, quando quatro participantes, do gênero masculino e feminino, com idades distintas, individualmente, em datas e horários diferentes, relataram com clareza as ações, os procedimentos que executaram, enquanto liam e interagiam com jogos do seu interesse no Click Jogos. A partir da transcrição dos protocolos verbais selecionados, foram identificadas e nomeadas quatro categorias, reunindo e analisando os enunciados dos sujeitos que: a) demonstram o caminho percorrido até o Click Jogos; b) evidenciam como escolhem os jogos; c) mostram a posição responsiva (BAKHTIN, 2003, 2004) e as estratégias de leitura e navegação diante dos hipertextos, examinando se revelam a experiência (LARROSA, 2002, 2003, 2011); d) demonstram como saem do Click Jogos. Os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental desvendam antes, ou simultaneamente aos enunciados impressos, os enunciados que fazem parte da sua leitura do mundo (FREIRE, 1987, 2003) e que antecede a leitura das palavras, exibidos em diferentes tipos de telas (desktop, notebook, tablet e smartphone). Esses leitores, ao ler em telas, elegem como material de leitura os jogos digitais, compostos de hipertextos, enunciados verbais, visuais (estáticos ou em movimento), sonoros e híbridos. A leitura por meio do jogo digital representa um desafio ao leitor; assim, ao jogar, ele pode assumir posição responsiva, responsabilizando-se, pondo-se, agindo e empregando diferentes estratégias de leitura e navegação: escaneia a tela, navega, busca o seu alvo e detém-se nos enunciados de leitura; também seleciona, antecipa, infere e controla o que lê. Ainda, essa leitura pode possibilitar apropriação, invenção,
--	---	--	---

			produção de significados e sentidos ao hipertexto pelo leitor. Palavras-Chave: Leitura; Leitor; Suporte; Jogos digitais Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4550377
Francisca Faustino da Silva Neto / UFCG	A formação do leitor literário no 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do Auto da Compadecida / 2018	Dissertação	O presente trabalho buscou reafirmar a importância da formação de leitores literários no Ensino Fundamental II, tendo em vista o espaço reduzido e a desvalorização da literatura neste segmento. O estudo empreendido aqui e a nossa trajetória enquanto docente tem nos mostrado que esta formação é cada vez mais necessária em todos os níveis do ensino básico, uma vez que auxilia no desenvolvimento humano e cognitivo dos indivíduos. Considerando a sociedade contemporânea, que exige cada vez mais leitores proficientes, elaboramos como produto desta pesquisa uma proposta de intervenção, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, que aprimorasse a competência leitora pelo viés da literatura. O objetivo do trabalho é desenvolver o gosto e uma interação ativa dos alunos diante da leitura literária em sala de aula. Para viabilizar a proposta, optamos por textos que dialogam entre si. Acreditamos que a análise da intertextualidade que envolve a Literatura de cordel e o Auto da Compadecida pode ampliar e enriquecer a interação autor-texto-leitor, vindo a proporcionar uma melhor interpretação, compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual. As sugestões de atividades da proposta se ancoram na sequência básica de Cosson (2014). Ademais, nosso aporte teórico tem como base as concepções de Candido (2004), Aguiar e Bordini (1988), Zilberman (1989), Colomer (2007), Solé (1998), Cosson (2014), Bakhtin (1986), Kristeva (1974), Koch (2012), PCNs (1998), dentre outros. Palavras-Chave: Literatura, Ensino, Leitura, Intertextualidade. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7179402

**ANEXO B - PALAVRAS-CHAVE 02: LEITURA INTERTEXTUAL MEDIADA
POR TECNOLOGIA DIGITAL**

(Fonte: CAPES)¹⁰²

Autor/IS	Título/ Ano de publicação	Gênero do trabalho	Resumo/ Palavras-chave
Taise Figueira Motta / USP	Leitura em Inglês no Ensino Médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias / 2008	Dissertação	Esta pesquisa focaliza práticas e eventos de letramento observados no ensino de leitura em inglês de duas escolas do Ensino Médio (uma pública e outra particular). A partir da análise interpretativa de vários excertos de exercícios, de fragmentos de entrevista gravada em áudio com as professoras e de depoimentos de alunos, colhidos por meio de questionário, identificamos concepções de linguagem e de educação semelhantes nas duas escolas investigadas. Verificamos também regularidades no que diz respeito ao paradigma de aprendizado curricular, presente nas duas escolas, assim como notamos contradições entre o que é realizado nas escolas e as práticas de leitura e de aprendizado interativo desenvolvido pelos alunos fora da escola, possibilidades geradas a partir de novas tecnologias de informação e comunicação. Por entender que a abordagem qualitativa seja a mais adequada aos objetivos propostos, convivemos com a realidade da sala de aula para a coleta de dados, utilizando procedimentos e instrumentos característicos da pesquisa de cunho etnográfico. Por meio de triangulação das informações obtidas, selecionamos práticas e eventos de letramento significativos para uma análise interpretativa, apoiando-nos em teorias de base sociológica postuladas na década de 1990, como a do Letramento Crítico (Critical Literacy), concepção desenvolvida sob o termo guarda-chuva de Novos Letramentos (New Literacy Studies). Também adotamos os Multiletramentos (Multiliteracies), cujo foco está centrado em dois aspectos das sociedades contemporâneas: primeiro, a interação de fronteiras lingüísticas e culturais dentro de e entre sociedades, e, segundo, a multimodalidade, múltiplos modos de construção de significado, envolvendo o lingüístico, o visual e o sonoro, dentre outros meios semióticos que integram a crescente tendência de textos mediados por novas tecnologias. Nas duas instituições participantes dessa pesquisa observamos práticas e eventos de letramento similares, apontando para uma concepção de

¹⁰² Ao inserir os termos “leitura intertextual mediada por tecnologia digital”, palavra-chave 02, obtivemos alguns resultados anteriores à Plataforma Sucupira, o que nos impedia de ter acesso aos resumos e palavras-chave dos resultados encontrados. Assim, delimitamo-nos, por meio dos títulos dos resultados ofertados pelo catálogo da CAPES, a buscar, nos repositórios das instituições de origem das pesquisas, as informações necessárias ao processo de investigação do mapeamento de nosso tema-problema.

			educação e de linguagem convencionais que não correspondem às necessidades da sociedade contemporânea que integra globalmente a produção e a distribuição de palavras, sons e imagens, interativamente. Portanto, o resultado das análises indica uma necessidade de revisão nas concepções de leitura, aprendizagem, linguagem e de conhecimento estabelecidas nas escolas, de modo a promover a re-estruturação e a adequação de práticas que correspondam às exigências da sociedade pós-industrial, fundada em novas tecnologias de informação e comunicação. Palavras-chave: Leitura, Letramento crítico, Língua inglesa, Multiletramentos, Tecnologias de informação e comunicação. Fonte: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06072008-010957/pt-br.php
Rafael dos Santos Lázaro / UERJ	Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes / 2010	Dissertação	A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa de análise, tem caráter etnográfico e propôs dar continuidade à pesquisa de Guimarães (2008). Analizamos, na prática de sala de aula de um sujeito selecionado entre os participantes do estudo anterior, como ocorre o trabalho de leitura em E/LE com materiais retirados da Internet. Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: (1) o que, para o professor, em sua prática, representa desenvolver atividades de leitura; (2) que tratamento recebem os textos oriundos do meio virtual e (3) como a prática, objetivos e base teórica deste professor se relacionam com a sua auto-imagem que aparece no questionário (Guimarães, 2008). Selecionamos o sujeito em função de sua alta adesão ao uso de recursos informáticos e sua proposta de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira com base no desenvolvimento da compreensão leitora. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados e corpus de análise: o questionário da pesquisa de Guimarães (2008), os materiais utilizados pelo professor nas aulas observadas, as fontes originais virtuais dos textos presentes nesses materiais, o diário de campo do pesquisador, as gravações em áudio das aulas analisadas e a entrevista realizada com o informante. Nossa base teórica está fundamentada nos modelos de leitura, em especial o sócio-interacional, na caracterização da leitura em meio digital e no processo de transposição didática. Verificamos que o sujeito, baseado na teoria sóciointeracional, tem como foco de seu trabalho o desenvolvimento da habilidade leitora

			de seus alunos. Analisamos, também, as mudanças promovidas nos textos usados em sala de aula, em comparação com suas versões originais digitais. Discutimos que essas alterações podem trazer consequências para o desenvolvimento da competência leitora e compreensão do texto por parte dos leitores-alunos, tanto no que se refere, especificamente, ao seu letramento digital como no processo leitor como um todo. Sobre a auto-imagem que o professor constrói através do questionário de Guimarães (2008), concluímos que, como apontado, o informante desenvolve um trabalho direcionado ao ensino de leitura em E/LE, assim como tem a Internet como uma das principais fontes de materiais para suas aulas. Porém, a estrutura da instituição na qual atua o limita e altera as formas de trabalhar com textos e ferramentas virtuais, proporcionando uma mudança no perfil definido pelo questionário. Palavras-chave: Novas Tecnologias. Leitura. Ensino. Espanhol. Língua Estrangeira. Fonte: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp133781.pdf
Valéria Bussola Martins / Universidad e Presbiteriana Mackenzie	O despertar para a leitura por meio de mídias digitais / 2011	Dissertação	A importância da leitura na formação de cidadãos críticos e reflexivos sempre foi inquestionável. Normalmente, a leitura oferece autonomia a qualquer indivíduo para que ele viva em sociedade. Restringindo tal realidade ao plano educacional, se no passado a escola conseguiu levar significativa parcela de seus alunos a lerem várias obras literárias sem grandes problemas, na atualidade, porém, veem-se discentes ligados, quase que por um cordão umbilical, a jogos eletrônicos e à internet, elementos que desviaram da leitura a atenção de parte desses jovens. Os jogos e o mundo virtual, portanto, tornaram-se mais atraentes e mais procurados do que os livros. Entretanto, esses instrumentos que, em primeira instância, servem como passatempo e diversão não precisam ser excluídos do ambiente escolar. A partir desses questionamentos cotidianos, é que este trabalho foi idealizado. Trata-se, portanto, de um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, que busca alternativa para incentivar o gosto dos alunos pela leitura. O objetivo desta pesquisa é refletir acerca do papel do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na formação de leitores efetivos e expor práticas pedagógicas, calcadas em mídias digitais, que se demonstraram eficazes durante as

			aulas de leitura e produção de texto e que resultaram em novas formas de avaliação do processo de leitura de livros paradidáticos. Por fim, considera-se a necessidade de se repensar a formação dos docentes de Língua Portuguesa e a importância da constante atualização dos professores em pleno exercício. Palavras-chave: leituras, mídias digitais, prática pedagógica, reescrita. Fonte: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2122
Ilza Maria Tavares Gualberto / UFMG	A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital / 2008	Tese	Neste trabalho, busquei observar a influência dos hiperlinks na construção do significado na leitura de hipertexto enciclopédico digital. Parti do pressuposto de que as características dos termos lingüísticos materializados nos hiperlinks poderiam instigar ou inibir a navegação do hiperleitor. Levei em consideração que tais características eram determinadas por relações vitais mais fortes ou relações tênues entre o hiperlink e o espaço genérico ativado por uma âncora material que representava a temática. Assumi a hipótese de que, na medida em que o hiperleitor acessa determinados hiperlinks, espaços mentais são construídos produzindo espaços emergentes, cujas significações são possíveis através do estabelecimento de relações vitais. Utilizei como aporte a teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1994, 1997) e a Teoria da Mesclagem Conceitual de Fauconnier e Turner (2002). O corpus desta pesquisa constituiu-se de textos produzidos para um panfleto, de respostas a algumas questões sobre a temática dos hiperlinks, de entrevistas e de observações diretas que tabulei durante a execução das tarefas. Utilizei três versões de um mesmo hipertexto, adaptado da Wikipédia. Na primeira versão, tanto os hiperlinks que remetem ao bloco textual quanto o próprio bloco são materializados por expressões lingüísticas que estabelecem relações vitais com o espaço genérico. Na segunda versão, os hiperlinks são materializados por expressões lingüísticas que estabelecem relações tênues com o espaço genérico, mas o bloco textual a que esses hiperlinks remetem mantém uma relação vital forte com o espaço genérico. Na terceira versão, tanto os hiperlinks quanto o bloco textual a que eles remetem são materializados por expressões lingüísticas que estabelecem relações tênues com o espaço genérico. Tais procedimentos metodológicos permitiram-me constatar que o simples acesso do leitor ao hiperlink e, conseqüentemente, ao bloco textual, não é garantia de que espaços mentais sejam construídos e comprimidos em novas significações. Outra observação interessante refere-se à

			execução das tarefas propostas, pois, na produção do panfleto, a quantidade de acessos e significações construídas a partir do bloco textual disponibilizado pelo hiperlink foi inferior ao mesmo procedimento na tarefa de responder questões, que instigava, direcionava e, de certa forma, exigia o acesso e a construção das significações. Entretanto, quando os leitores deparavam-se com blocos textuais cujas significações não estabeleciam relações com o espaço genérico ativado, tais significações eram desconsideradas, levando o hiperleitor a utilizar informações do seu próprio repertório de conhecimentos. Além disso, foi possível observar que o número de acessos aos hiperlinks diminuiu em função de o hiperlink não atender à expectativa do hiperleitor. Esta pesquisa leva-nos a concluir, portanto, que, embora seja fundamental que os termos lingüísticos materializados nos hiperlinks estabeleçam relações vitais fortes com o espaço genérico ativado por âncoras materiais, é também necessária a existência de relações vitais do bloco textual ao qual o hiperlink remete com o espaço genérico que está ativado, pois somente a partir dessas relações vitais será possível que mesclagens cognitivas possam ocorrer e que os sentidos possam emergir. Palavras-chave: Sistemas de hipertexto, Sistemas de multimídia, Compreensão na leitura, Mídia digital, World Wide Web, Linguagem Efeito de inovações tecnológicas, Espaço e tempo em linguagem, Cognição Lingüística textual. Fonte: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7LXPBA
Cleidiane da Silva Vieira Oliveira / UFS	Do ensino à leitura intertextual de “As parceiras” de Lya Luft / 2013	Dissertação	Esta dissertação apresenta reflexões acerca da leitura e da intertextualidade no ensino de literatura a partir de uma proposta de leitura cultural mediada pelos estudos de gênero, com o intuito de contribuir para a formação da consciência crítica do leitor. No primeiro momento, nosso objetivo é identificar os mecanismos estéticos e culturais próprios da leitura literária; no segundo, analisaremos as questões de gênero presentes no romance <i>As parceiras</i> (1980), de Lya Luft. Teoricamente, nos baseamos nos conceitos de leitura e de leitor propostos por Umberto Eco e Hans Robert Jauss; de leitura e de literatura discutidos por Ligia Chiappini, William Cereja e Rildo Cosson; e de interdisciplinaridade comentado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Pelo tipo de abordagem que pretendemos fazer, o leitor estético é aquele que atualiza e dá sentido ao texto, interpretando o não-dito por meio de movimentos

			cooperativos, conscientes e ativos. Para isso, defendemos um ensino de literatura pautado pelo viés cultural dos estudos de gênero. Nesse sentido, será aplicado o conceito de “leitura cultural”, de Carlos Magno Gomes, para a análise do romance <i>As parceiras</i> (1980), de Lya Luft. Com isso, defendemos a busca por uma forma politizada de leitura baseada no questionamento dos valores hegemônicos e na inserção das questões de pertencimento identitário, das diferenças de raça, sexo, gênero, classe ou crença para o ensino de literatura. Dividimos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, trataremos de questões relacionadas ao ensino de literatura na contemporaneidade e à formação do leitor; no segundo, abordaremos sobre a dimensão interdisciplinar da literatura e sobre a importância da formação do leitor estético e cultural; no último, apresentaremos uma leitura cultural do romance <i>As parceiras</i>, de Lya Luft, por meio da qual pretendemos analisar as questões de gênero como marcas ideológicas de luta pelos direitos das mulheres. Cremos que tais questões contribuem para a interpretação da camada ideológica dos textos, para o reconhecimento das vozes e das classes silenciadas e excluídas e para a formação do leitor literário contemporâneo. Palavras-Chave: Leitura literária, Formação do leitor, Lya Luft. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=497181
Nathalia Machado Matos / UEFS	Leitura e escrita na produção de uma revista no suporte digital: o gênero reportagem como objeto de aprendizagem / 2016	Dissertação	Trabalhar com a leitura e escrita, na contemporaneidade, tem se constituído um dos grandes desafios para o professor de língua. Nessa perspectiva, tivemos por finalidade neste trabalho apresentar uma proposta de intervenção, no modelo de uma sequência didática, para o desenvolvimento das competências discursivas relacionadas às atividades de leitura e escrita, utilizando como objeto de aprendizagem o gênero reportagem veiculado em meios digitais. Os sujeitos integrantes do desenvolvimento da referida sequência didática foram estudantes da turma do 8ª série de um colégio da rede estadual de ensino, localizado em uma cidade do interior da Bahia. Tendo em vista que um dos principais eventos que caracterizam a sociedade atual são o avanço e difusão das tecnologias digitais, observa-se a necessidade de integrar as novas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é importante destacar que essa integração precisa desenvolver-se de

			forma consciente e crítica e, sobretudo, apresentar uma intencionalidade pedagógica, já que o uso da tecnologia na sala de aula não se justifica por si só. É partindo dessa necessidade premente que se pretendeu, através da sequência didática proposta neste trabalho, propiciar práticas de compreensão e produção de textos, que culminaram na criação de uma revista on-line, produto final desta pesquisa. Para tanto, foi mobilizado o gênero reportagem, visto que a reportagem constitui uma atividade textual que faz parte da vida cotidiana e com relevância na esfera jornalística. Os procedimentos metodológicos adotados no estudo levam em consideração a abordagem qualitativa da pesquisa, sendo de base etnográfica e de natureza aplicada. Os pressupostos teóricos de base envolveram a proposta de adaptação ao modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); a teoria de Bakhtin e do seu Círculo; estudos de autores da Linguística Textual, bem como de diferentes quadros teóricos que versam sobre o estudo da escrita e do texto. Os resultados e conclusões a que chegamos demonstram, sobretudo, ser possível o desenvolvimento real de uma sequência didática que propicie práticas de compreensão e produção de textos e o uso das tecnologias digitais, como instrumento de aquisição de informações e socialização do saber produzido. Palavras-Chave: Leitura, Escrita, Tecnologias digitais, Sequência didática, Revista on-line. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4990036
Maria Elia Gonçalves Martins / Unipampa	Leitura de textos literários através de ferramentas tecnológicas no espaço da educação integral: uma proposta metodológica / 2016	Dissertação	A temática deste trabalho são as novas possibilidades metodológicas de trabalhar a leitura literária utilizando novos suportes, como as ferramentas tecnológicas, apropriando-se do espaço proporcionado pela Educação Integral. O objetivo desta pesquisa é analisar e refletir criticamente sobre a experiência docente na aplicação da Proposta de Leitura Literária através das Ferramentas Tecnológicas no espaço da Educação Integral. A experiência ocorreu no contexto do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo, na cidade de Jaguarão-RS, com alunos do Ensino Fundamental, que participaram do Projeto de Educação Integral – Mais Educação. Embasamos nosso estudo com Colomer (2007) para tratar da leitura literária na escola; Lévy (2008) para compreender a cibercultura; Moran (2010) para aludir o

			uso das tecnologias na escola; Moll (2012) para tratar das questões sobre a Educação Integral. Como resultado deste trabalho, aperfeiçoamos a Proposta Metodológica “Blogados na Literatura” a partir das reflexões críticas construídas na aplicação do projeto piloto, o que poderá auxiliar outros profissionais da educação interessados em trabalhar com a leitura literária. Palavras-Chave: Leitura literária, tecnologias, Blog, Educação integral. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4801473
Clodoaldo Almeida dos Santos / UEMS	As tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente: práticas no ensino médio de uma escola pública / 2015	Dissertação	O presente trabalho buscou investigar as ações desenvolvidas por quatro professores do Ensino Médio de uma escola pública de Campo Grande. O referido estudo teve como objetivo descrever, analisar e avaliar os procedimentos do trabalho docente associados às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). A investigação do presente objeto de estudo teve como base de análise os preceitos de Edmund Husserl, pautados na relação descritiva do fenômeno. A referida relação procurou elencar e interpretar os aspectos registrados, dentro das percepções do objeto. Assim, os procedimentos de redução eidética foram mediados por categorias nomotéticas expressas no decorrer do estudo. O embasamento teórico deste trabalho foi composto pelas ideias de estudiosos com publicações destinadas ao campo tecnológico digital, incluindo os elementos do ciberespaço, da relação multimidiática, Internet e suas propriedades colaborativas. Os comportamentos dos usuários do ciberespaço referentes à leitura e estudos também foram contemplados durante o embasamento teórico. As investigações foram constituídas por meio de abordagem qualitativa com análise de materiais oriundos das seguintes fontes: levantamento de literatura, entrevista com docentes colaboradores e descrição sistemática dos fenômenos. As análises dos dados revelaram oito invariantes que serviram de referência para articular as essências do fenômeno com as indagações do objeto investigado. Os resultados apresentados apontam que os docentes carecem de formação contínua e reflexiva para utilizar as TDICs. O estudo revelou ainda que os professores criam expectativas positivas de engajamento dos alunos no processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias. A pesquisa mostrou que os

			professores delimitam aquilo que o aluno supostamente deve aprender. Entretanto, essas expectativas não são consolidadas e o que se tem é uma relação conflituosa entre aluno e docente. Essa interação se dá em uma atmosfera onde o conteúdo também apareceu como empecilho para a prática de ações construtivas de aprendizagem. Quanto aos procedimentos pedagógicos, ficou evidente a existência de uma organização didática do professor, mediada por planejamentos pautados em ações instrucionistas. Assim, verificou-se que apesar do reconhecimento docente das possibilidades didáticas promovidas pelas TDICs, o ensino tradicional pautado na transmissão unilateral, ainda engessa o potencial dialógico e autônomo de aprendizagem que pode ser alcançado com a utilização dos recursos tecnológicos das TDICs. Palavras-Chave: educação, Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), Fenomenologia Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4652548
Monique Soares Maia Medeiros / UFRJ	"Agora vejo intertextualidade em tudo": a intertextualidade a partir de anúncios publicitários / 2018	Dissertação	O presente trabalho apresenta os resultados desta pesquisa qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, de caráter aplicado, interpretativista e crítica realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Objetivou-se estabelecer estratégias para a construção do conceito de intertextualidade de acordo com estudos realizados por Bakhtin (1986), Genette (1982), Piègay-Gros (1996), Marcuschi (2008), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Cavalcante (2013) e sua aplicabilidade em textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário, sob a ótica de Marcuschi (2010), Carvalho (2014), Sant'Anna (1998), Martins (1997), Carrascoza (1999). Considerou-se a importância do trabalho comprometido com a democratização social e cultural, cooperando para assegurar aos alunos o acesso aos saberes linguísticos imprescindíveis para o exercício da cidadania, tornando-os aptos a interpretar e produzir diferentes textos que circulam socialmente, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também foi primordial neste trabalho a convicção de que a multimodalidade, da qual o anúncio publicitário faz parte, está cada dia mais em evidência na sociedade e sua utilização no âmbito escolar torna-se imprescindível, segundo pesquisas realizadas por Rojo (2012), Gomes (2010), Coscarelli (2016), Bethônico e Dionísio (2014), entre outros. Para cumprir os propósitos desta pesquisa,

			utilizou-se a referência metodológica proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), a partir de sequência didática para que se averiguasse como transcorre o processo de apreensão e aplicabilidade de relações intertextuais na turma participante da pesquisa a partir de anúncios publicitários. Através da análise das atividades, elaboradas com critérios bem estabelecidos, realizadas pelos discentes, foi possível perceber que os mesmos avançaram significativamente no que tange não só à percepção dos processos intertextuais presentes em textos publicitários, como também na aplicabilidade de tais processos apreendidos. Palavras-Chave: relações intertextuais, anúncio publicitário, multimodalidade, saberes lingüísticos, exercício da cidadania. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5731792
Francis Arthuso Paiva / UFMG	Habilidade de leitura e letramentos: desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais / 2013	Tese	Do nosso estudo sobre a leitura de infográfico impresso (PAIVA, 2009), surgiu a pergunta sobre até que ponto o processamento da leitura do infográfico digital seria diferente do processamento da leitura do infográfico impresso. Para alguns estudiosos como Snyder (2009) e Coiro et al (2011), existe uma divisão entre as habilidades do meio impresso e digital e, para Santaella (2004) e Xavier (2005), há diferença no processamento cognitivo promovido pelo meio digital. No entanto, baseando-nos nos estudos de Coscarelli (2002, 2003, 2007) Ribeiro (2008) e Coscarelli e Ribeiro (2005), acreditamos que não há diferença entre as habilidades de leitura para ler no meio impresso e digital, mas, sim, uma ampliação do uso da linguagem com o advento do meio digital que exige mais do leitor habilidades de leitura em decorrência de três fatores: primeiro, novos modos de localização de informação; segundo, novas exigências de relacionamento de informações e terceiro, diferenças no modo como usamos informações. Não concebemos esquemas cognitivos totalmente novos para uma atividade de linguagem, mas esquemas pré-concebidos reformulados, pois compreendemos a linguagem como um instrumento moldado pelo sociointeracionismo histórico de Vygotsky (1984). Com base nos conceitos de competência e habilidade de Perrenoud (1999), propomos um quadro de análise da leitura do infográfico digital, cuja abordagem da leitura reúne fatores cognitivos, do estímulo e sociais.

			Apresentamos nossa fundamentação teórica sobre esses três fatores, somada à fundamentação sobre infografia digital, a partir das quais analisamos dois infográficos digitais do portal estado.com, tidos como referência: um de visualização de padrão tecnológico e outro de padrão naturalístico (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) e (MANOVICH, 2011). Com base nessa análise da leitura e da produção desses dois infográficos digitais, realizamos um protocolo verbal, cujas tarefas testavam oito habilidades específicas para a leitura desses infográficos testados. Essas habilidades se relacionam a três habilidades complexas para a leitura propostas por nós: navegar-localizar, relacionar-avaliar e compreender-usar, que foram baseadas nos estudos do ORCA (COIRO et al, 2011) e do PISA digital (OCDE, 2012), que objetivam investigar a leitura no meio digital. Com base nesses estudos também, selecionamos os informantes desta pesquisa. Foram dezesseis estudantes de escola técnica federal que cursavam o 1º ano do Ensino Médio em 2012, que foram divididos em dois grupos a partir do critério desempenho em avaliações de leitura, realizadas na escola naquele ano escolar. Desse modo, um dos grupos de oito estudantes continha quatro alunos com desempenho adequado e quatro alunos com desempenho baixo nessas avaliações. Cada grupo de quatro estudantes continha dois meninos e duas meninas. Os dados foram analisados em duas categorias. A primeira análise por tarefa e por informante, considerando as habilidades complexas de navegar-localizar e relacionar-avaliar e as características tipo de visualização, desempenho nas avaliações de leitura e gênero do informante. E a segunda análise por acertos e erros da habilidade complexa de compreender-usar dos informantes, considerando também as análises dos dados da primeira categoria. A análise dos dados apontou que relacionar-avaliar informação visual foi a principal dificuldade apresentada pelos informantes. Em relação ao tipo de infográfico, aquele com visualizações de padrão tecnológico apresentou mais dificuldades para os informantes. Com relação à proficiência em leitura, os informantes com desempenho adequado de leitura no meio impresso apresentaram melhores resultados. E os informantes do gênero masculino obtiveram resultados melhores. Com os pormenores da análise dos dados, tecemos considerações que indicaram ser desnecessário considerar habilidades diferentes para a leitura nos meios impresso e digital e ser improvável o surgimento de novos esquemas cognitivos em razão do meio digital.
--	--	--	--

			Palavras-Chave: Infográficos digitais, Letramentos, Habilidades de leitura, Multimodalidade, Protocolo verbal. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=117484
Jossemar de Matos Theisen / UCPel	O letramento digital e a leitura online no contexto universitário / 2015	Tese	A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cenário contemporâneo possibilita e reconfigura múltiplos modos de leitura, de escrita e de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, esta tese tem o objetivo de investigar como os universitários ingressos em um curso de Letras fazem uso das práticas de letramentos digitais, por meio da leitura online, para seus estudos acadêmicos. A presente tese tem caráter qualitativo, com estudos dentro de uma perspectiva etnográfica. A investigação foi realizada em duas etapas em uma Universidade Federal no sul do Brasil. A primeira etapa da pesquisa baseou-se em um questionário, aplicado nas quatro turmas do curso de Letras do ano de 2012, com 126 participantes. A partir da aplicação desse primeiro instrumento, foi criado um grupo focal de 10 participantes, constituído pelos estudantes que declararam ficar mais tempo lendo online e que utilizam as TDIC para seus estudos acadêmicos. Esse grupo serviu de base para a segunda etapa da pesquisa, em que se coletaram informações detalhadas por meio de narrativas, entrevistas e gravações dos percursos de leitura online, realizadas no laboratório de informática da universidade. Como aporte teórico, faz-se uso dos Novos Estudos de Letramento, de teóricos que defendem as TDIC e leitura online, e da teoria dos Estudos Culturais. As análises tiveram como foco: (1) as marcas discursivas e linguísticas que revelaram como os universitários interagem com as TDIC para seus estudos acadêmicos; (2) as práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos; e (3) a constituição da identidade dos universitários como leitores online. Para a maior parte dos estudantes, as práticas de letramentos digitais começaram na infância e continuaram se expandindo. Esse aspecto influenciou a construção de seus perfis como leitores/navegadores online. Constatou-se que as TDIC funcionam como suporte às produções acadêmicas e que as práticas de leitura online apoiam o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Os resultados obtidos evidenciam a importância de a universidade mediar e direcionar os conhecimentos dos universitários em

			relação às TDIC, realizando práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos. Palavras-Chave: Letramentos digitais, Letramentos acadêmicos, Leitura online. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3379488
Ana Maria Pereira Lima / UFC	Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa / 2013	Tese	Nesta tese, investigamos práticas de letramentos desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa que ocorreram no Laboratório Educativo de Informática (LEI) das escolas públicas de ensino médio da região jaguaribana do estado do Ceará, visando a verificar se essas práticas podem favorecer o letramento digital e a inclusão digital dos alunos, a partir da aplicação da proposta dos documentos oficiais acerca da inserção das tecnologias na escola e da atuação dos professores na preparação e realização das aulas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa em duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa documental acerca da temática. Nessa etapa analisamos os documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e PCN+, matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio, matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica e matrizes de referências e metodologias de apoio para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Em uma segunda etapa, acompanhamos quatro professores, por meio de entrevistas, questionários e registros de aulas, incluindo as etapas de planejamento e execução das atividades com as tecnologias. Investigamos as representações acerca das relações do trabalho com as tecnologias digitais; com o planejamento das aulas e com o processo de seleção dos gêneros textuais trabalhados no LEI; as aulas de leitura e escrita e, a seguir, a realização destas aulas para que verificássemos quais letramentos estavam potencialmente presentes e com quais os professores efetivamente trabalharam. Constatamos que o LEI é uma sala de aula diferenciada em que há uma proposta de integração dos saberes linguísticos às demandas institucionais e sociais, embora seu uso não efetive plenamente as práticas de letramentos demandadas pelo uso dos recursos tecnológicos ali existentes, porque não há, para o ensino da leitura e da escrita, a iniciativa de inserir textos autênticos situados em práticas sociais pertinentes às culturas locais e/ou globais. Os letramentos literário, multimodal, multimidiático e digital estavam

			potencialmente presentes, mas as estratégias utilizadas pelos professores, na aplicação das aulas e na conduta em relação aos gêneros textuais selecionados, não permitiu que tais letramentos se efetivassem em uma proposta maior de inclusão digital dos alunos, porque as ações realizadas pelos professores estavam presas ao modelo de letramento autônomo e isso implicou não contemplar a natureza dos letramentos demandados pelo ambiente tecnológico. Daí, o livro didático ser o modelo mais seguido para as atividades de leitura que tinham como objetivo a decodificação, e as atividades de escrita reduzirem-se a cópias de textos coletados da internet, havendo uma subutilização dos recursos multimidiáticos e multimodais disponíveis. Quanto aos documentos oficiais, os professores afirmaram conhecer as propostas presente nos PCNs, nas matrizes referenciais e metodologias de apoio da SEDUC e nas matrizes referenciais de provas oficiais (ENEM, SAEB e SPAECE), citando-as em planejamentos e nas entrevistas, mas, quando estavam em momento de execução de suas aulas no LEI, prevalecia o conteúdo das matrizes referenciais da prova do ENEM, que não trabalham isoladamente com os letramentos necessários para a inclusão digital, reforçando nossa conclusão de que as práticas de letramentos presentes no LEI estavam a serviço do modelo autônomo de letramento. Palavras-Chave: Letramentos, letramento digital, tecnologias digitais, representações. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=520128
Anair Valenia Martins Dias / UNICAMP	Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais / 2013	Tese	A presente pesquisa tem por objetivo compreender e, ao mesmo tempo, refletir sobre o ensino de língua materna mediado pelas tecnologias e, com isso, tentar apontar caminhos que possam contribuir para a transformação da forma como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas. Para isso, optei por ministrar um curso para alunas(os) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública que possuía laboratório de informática funcionando no município de Uberlândia. O curso foi desenvolvido entre os meses de agosto e dezembro de 2009 e organizado em torno de alguns eixos norteadores: (i) a definição do estudo de um gênero específico, a autobiografia, a partir do qual estudamos uma cadeia de gêneros; (ii) a utilização de uma proposta metodológica com base em uma sequência didática para o estudo do gênero autobiografia; (iii) o

			estudo de um aspecto linguístico significativo para o gênero abordado; (iv) o desenvolvimento de avatares, pelos alunos participantes do curso, com o objetivo de potencializar a recepção e a produção do gênero autobiografia e (v) a utilização da plataforma de ensino virtual TelEduc na efetivação do curso proposto. Como pressuposto teórico, filiamo-nos às perspectivas teóricas de Bakhtin (2003[1952-1953]) para discutir sobre os gêneros discursivos; de Swales (2004) para refletir sobre aspectos referentes à cadeia de gêneros; de Dolz e Schneuwly (2004[1996]) para discutir sobre sequência didática; de Lejeune (2008) para abordar questões referentes ao estudo do gênero autobiografia; de Koch (2003), (1996) e Travaglia (2011) para refletir sobre os usos significativos dos elementos coesivos, de Kalantzis; Cope (2006), (2003) e de Rojo (2009) para refletir sobre os multiletramentos. No desenvolvimento desta investigação busquei, portanto, mostrar que a utilização dos laboratórios de informática nas escolas deve partir de um fazer pedagógico significativo para o aluno. Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino de língua materna pode ser potencializado pelo estudo dos gêneros discursivos em ambientes virtuais, bem como pelo trabalho pedagógico com avatares. Esse fato ficou evidenciado quando observei que os alunos-adolescentes, ao desenvolverem as atividades propostas durante o curso de produção de autobiografias, não promoveram distinção entre a sua própria história de vida e a história de vida do seu respectivo avatar. Esse aspecto especificamente foi importante porque favoreceu a recepção e a produção do gênero em questão, sendo o envolvimento dos alunos-adolescentes com a escrita redimensionado quando passaram a escrever sob a égide de seu avatar. Palavras-Chave: Ensino de língua materna, gênero discursivo, ambientes virtuais de aprendizagem, avatar, multiletramentos. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=139809
Thiago Goulart Prietto/ UFRS	RPG e Literatura: media e contatos intertextuais / 2015	Dissertação	Este trabalho tem por objetivo analisar as correlações intertextuais entre mídias diversas, especificamente, os Role-Playing Games, tendo por base o primeiro jogo criado, Dungeons and Dragons, os wargames e a literatura. Ao investigar história do jogo, é visível os diversos contatos travados entre a literatura e os wargames como principal ponto de confluência no

			surgimento dos jogos de RPG. Assim, a partir da análise dos focos de transição e influência entre mídias em geral, será realizado um mapeamento do processo de assimilação e intertextualidade entre os objetos referidos, especificamente, Dungeons and Dragons, wargames e literatura, de modo a refletir sobre os resultados, limites e mudanças ocasionadas pelo intercâmbio destas mídias. Consequentemente, a comparação entre o jogo de RPG, literatura e os wargames, procura também apresentar ao leitor este universo de relações entre mídias, tendo o RPG como foco. Para muitos, a cultura do jogo, principalmente do RPG, é deveras desconhecida. Logo, além de mapear intertextualidades através da origem do jogo, faz-se imperativo apresentar este mundo “único” àqueles que não o conheciam previamente. Palavras-Chave: RPG, literatura, wargames, intertextualidade, mídias. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2721924
Natalia Almeida Ribeiro / UFMG	O que é ler na disciplina ciências da natureza?: um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira / 2013	Dissertação	A presente dissertação teve como objetivo investigar as práticas de leitura promovidas por um professor de Ciências da Natureza. O professor participante, denominado Domingos, leciona em uma turma de 25 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um projeto de Extensão em uma Universidade Federal do sudeste do Brasil. O estudo caracteriza-se como uma investigação naturalista em que adotamos ferramentas da etnografia. Realizamos observação participante, com auxílio de registros tecnológicos, por meio da gravação de vídeo e áudio. Ainda produzimos notas de campo e arquivamos cópias de textos empregados pelo professor e elaborados pelos estudantes. Uma entrevista de cerca de uma hora foi realizada com o docente. Elaboramos mapas de eventos e linhas de tempo das aulas observadas, bem como algumas transcrições em turnos de fala. Inicialmente, construímos uma descrição das atividades de leitura desenvolvidas por Domingos com a turma de EJA. Para o docente, a leitura era um fenômeno complexo que demandava cuidado para ser explorado na escola e, particularmente, na EJA. A leitura não podia ser limitada à aquisição de informações contidas no texto escrito. Para se aprender Ciências, era preciso ler, discutir em grupo, escrever algo sobre o assunto lido, ler outros textos e apresentar para a turma. A discussão em grupo tinha um papel central, pois era por meio dela que Domingos esperava que os estudantes elaborassem seu texto e apresentação. Com essa configuração de leitura na

			sala de aula de Domingos, selecioneamos um grupo de cinco aulas sequenciais, a fim de analisar as interações discursivas entre professor e alunos. Buscamos ver como se davam as construções de intertextualidades. Percebemos alguns tipos de interações discursivas, gerando um conjunto de categorias analíticas que foi importante para compreender a leitura como prática de intertextualidade. Vimos que a forma como o professor conversava com os alunos variava, dependendo do estudante e do grupo. A construção social discursiva de conexões intertextuais aconteceu nessa comunidade à medida que Domingos orientava os grupos, dando importância à interação com os textos escritos lidos. Os processos de elaboração de ligações intertextuais estavam relacionados com outras atividades, bem como a produção de um novo texto e a apresentação oral para a sala. A intertextualidade, então, é uma prática reconhecida como fundamental para uma leitura adequada no grupo. Por fim, o que conta como leitura nessa sala de aula de Ciências da Natureza na EJA inclui práticas de escrita e de intertextualidade. Ler, portanto, não era simplesmente decodificar um texto escrito e deste extrair informações. Ler, segundo as atividades planejadas pelo professor e desenvolvidas com a turma de EJA, era engajar-se em uma dinâmica de ações que transitam entre o individual e o coletivo. Palavras-Chave: Educação, Conhecimento, Inclusão social. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153622
Dinelson Serrão da Silva / UFPA	Texto literário em sala de aula: o poema pede passagem / 2016	Dissertação	O presente trabalho tem como propósito maior o resgate do gênero poema em sala de aula. Resultou da necessidade de se dar a devida importância a esse gênero, relegado muitas vezes ao segundo plano em nossas escolas, local em que se privilegiam os textos narrativos em prosa. Por conta desse distanciamento das atividades com poesia em sala de aula, é que resolvemos elaborar este trabalho, a fim de aprimorar nossos conhecimentos sobre o gênero poema, além de proporcionar aos nossos alunos o ensino de uma literatura voltada para o letramento literário. A fim de que esse distanciamento fosse eliminado, propusemo-nos a elaborar um material baseado em sequências didáticas envolvendo o gênero poema. Foram elaboradas quatro sequências didáticas correspondendo às seguintes temáticas: i. Canção do Exílio e suas intertextualidades; ii. Poemas de amor; iii.

			Poemas de reflexão social; iv. Poemas: imagens e sentidos. Como suporte teórico para a realização deste trabalho, seguimos os ensinamentos de alguns estudiosos, a exemplo de Cosson (2014), Gebara (2002), Cândido (1995), Kleiman (2004), Koch (2012), entre outros. Pensamos em compor nosso trabalho subdividindo-o em três etapas. A primeira etapa ocupa-se da fundamentação teórica. Também é apresentado nessa etapa um levantamento sobre a presença do gênero poema nos livros didáticos, bem como se visualiza o tratamento que os manuais escolares dispensam a esse gênero literário. A segunda etapa aborda os aspectos relacionados ao poema como ritmo, metro, verso e seus níveis de significação, unidades expressivas: linguagem direta e linguagem figurada, linguagem figurada espontânea e linguagem figurada elaborada, palavras figuradas e suas modalidades (os tipos de imagem), além de se trabalhar com outros níveis ou aspectos estruturais do poema como os níveis lexical, sintático e o semântico. Na terceira etapa apresentamos quatro sequências didáticas que trazem sugestões de atividades para trabalharmos com poemas em sala de aula. Palavras-Chave: Texto literário, gênero, poema, sequências didáticas. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3556903
Maria da Graça dos Santos Faria / UFC	Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais / 2014	Tese	Os trabalhos sobre intertextualidade são em grande número, entretanto muito do que foi estudado diz respeito às tipologias intertextuais presentes em textos literários. Nesta pesquisa, apresentamos um caminho diferente, pois buscamos investigar aspectos ainda não presentes nas propostas classificatórias de Genette (2010), Piégay-Gros (1996) e Sant’Anna (2003) em textos literários e também em trabalhos mais recentes, como o de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), particularmente sobre variados gêneros textuais, com o propósito de contribuir com as pesquisas intertextuais, destacando, dessa forma, a importância desse fenômeno na construção dos sentidos de um texto, em especial dos verbo-visuais. Uma contribuição deste trabalho encontra-se no fato de ir além de estabelecer critérios para a classificação das manifestações intertextuais em textos verbo-visuais, pois o propósito maior é investigar se a intertextualidade por derivação pode se redefinir a partir da inserção das relações de copresença nas derivacionais.

			Principalmente, verificamos a hipótese de que existem diferentes recursos linguísticos e/ou imagéticos responsáveis pelas alusões, que podem ser citações ou referências. Também investigamos a hipótese de que as citações e referências e alusões terminam sendo estratégias para um propósito maior do locutor de estabelecer paródias. Por fim, demonstramos que algumas charges e cartuns guardam entre si uma relação de parafraseamento. Trabalhamos com um exemplário formado por textos verbo-visuais publicados na internet como charges, tirinhas e cartuns em que buscamos investigar como as relações intertextuais se manifestam nesses textos que se inscrevem na circulação de textos informativos e que recuperam notícias veiculadas na mídia. A análise permitiu constatar até o momento que as intertextualidades de copresença explícitas e implícitas como citação e alusão mostram que são importantes estratégias - isoladas ou simultaneamente - para a construção de paródias e de parafraseamentos. Palavras-Chave: intertextualidade, textos verbo-visuais, paródias. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?poPup=true&id_trabalho=2298826
Lilian Moreira Para / UFC	Intertextualidade e intertextualização em gêneros em quadrinhos / 2015	Dissertação	Este trabalho tem como objetivos identificar e analisar os fenômenos intertextuais presentes nos gêneros em quadrinhos, como a charge, o cartum e a tirinha; analisar as marcas semiolinguísticas da intertextualização; verificar se essas marcas seriam úteis para o reconhecimento da intertextualidade e propor uma abordagem dos diálogos intertextuais para o ensino fundamental. Tal proposta didático-pedagógica poderia auxiliar os docentes no entendimento das relações intertextuais, dos processos que as engendram e das marcas que as assinalam nos gêneros em quadrinhos, muito recorrentes nos livros didáticos. Esta pesquisa pressupõe que a exploração dos aspectos intertextuais em sala de aula propicia ao aluno meios para uma compreensão mais ampla dos mecanismos linguísticos que estabelecem o diálogo entre textos diversos e um melhor desenvolvimento da reflexão crítica a partir das inferências possíveis. Esta proposta se funda nos estudos de Genette ([1982] 2010), Piègay-Gros (1996) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007), no que respeita à noção de intertextualidade, e no livro de

			Miranda (2010), no que tange à noção de intertextualização – um termo cunhado pela autora para designar o processo de produção textual em que se põem em relação de copresença traços de textualização associados a gêneros diferentes. Este trabalho recorreu ainda à tese de Faria (2014), que demonstrou como a alusão e a citação operam como processos de construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais. O corpus é formado por charges, cartuns e tirinhas publicados em livros didáticos, jornais virtuais, blogs, redes sociais, gibis e livros especializados em gêneros em quadrinhos. Nossa análise incidiu principalmente sobre os marcadores semiolinguísticos, verificando quais deles são mais típicos das intertextualidades de copresença e de derivação e se dão conta dos textos presentes nos gêneros em quadrinhos. Constatamos que a intertextualidade é constitutiva dos gêneros aqui estudados e que as marcas semiolinguísticas descritas por Miranda (2010) nem sempre se prestam ao reconhecimento da intertextualização nos gêneros em exame, nem podem aplicar-se a todos os tipos de intertextualidade. Palavras-Chave: Intertextualidade, intertextualização, gêneros em quadrinhos. Fonte: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3176697
--	--	--	--

ANEXO C - PALAVRA-CHAVE 01: LEITURA, INTERTEXTUALIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

(Fonte: BDTD. Elaboração nossa)¹⁰³

Autor/IS	Título/ Ano de publicação	Gênero do trabalho	Resumo/ Palavras-chave
Sara Maria Fonseca da Mota / UFS	O conto : da leitura à produção criativa / 2016	Dissertação	Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, tem como objetivo apresentar considerações acerca de uma atividade de intervenção aplicada com alunos do 9º do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Cristinápolis/SE. Trata-se de oficinas de leitura dos contos literários “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, que objetivaram a formação de leitores proficientes e críticos. Para tanto, buscou-se fundamentação nas contribuições de teóricos como Moisés (2012), Cortázar (2011) e Bosi (2015), que tratam de aspectos do gênero conto; e de Dal Farra (1978), que discute sobre o ponto de vista do narrador. Para a base metodológica, trouxemos as ideias defendidas pelas professoras Bordini e Aguiar (1988) no método recepcional de leitura do texto literário, que valoriza a participação ativa do leitor na recepção do texto e o convida a questionar e a ampliar seu horizonte de expectativas; a leitura subjetiva de Annie Rouxel (2013), que prioriza a sensibilidade em resposta aos sentidos do texto como forma de estímulo para o hábito de leitura; e o dialogismo de William Roberto Cereja (2005), para o qual um dos caminhos para o ensino de literatura é o método dialógico, proposta de ensino voltada para a intertextualidade entre textos literários. Ainda na metodologia, para a produção textual, tomamos como base a Retextualização de gêneros escritos de autoria de Regina Lúcia Péret Dell’Isola. Exploramos também os conceitos de leitor colaborador de Umberto Eco e memória literária de Samoyault (2008), além de considerações acerca da mediação pedagógica tratada pelo uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC’s). Na análise das atividades, discriminamos os resultados e analisamos a eficácia da proposta. Palavras-chave: Contos, Leitura, Releitura, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Produção textual.

¹⁰³ Ao inserir os termos “leitura intertextual mediada por tecnologia digital”, palavra-chave 02, não obtivemos resultado de novas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

			Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_8f685ead1a04daf4fd2926be4257ddb44
Paulo Henrique Machado / UTFPR	Livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativo: análise de práticas multiletradas na formação de leitores / 2019	Dissertação	O presente estudo tem como objetivo analisar as práticas multiletradas mobilizadas pelos livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos que contribuem para a formação do leitor literário na infância. Para tanto, delimitou-se como corpus de pesquisa três livros aplicativos do BolognaRagazzi Digital Award (Feira do Livro Infantil de Bolonha, Itália) no ano de 2016 – “Wuwu & Co.” (HELLE; SLOCINSKA, 2015), “Chomp” (NIEMANN, 2016) e “Goldilocks and Little Bear” (NOSY CROW, 2015) – e três do Prêmio Jabuti (Brasil) na categoria “Infantil Digital” nos anos de 2015 e 2016 – “Não, sim, talvez” (MATSUSHITA, 2014), “Flicts” (ZIRALDO, 2014) e “A trilha” (ASSE, 2014) –, que funcionam em diferentes dispositivos nos sistemas operacionais móveis iOS e/ou Android. Trata-se de pesquisa qualitativo-interpretativista (MINAYO, 2001; MOITA LOPES, 1996), baseada em uma abordagem exploratória (GIL, 2016), cujo arcabouço teórico metodológico ancora-se na concepção dialógica da linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), nos estudos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009a, 2009b), da leitura e da formação do leitor (JOUVE, 2002; RIBEIRO, 2011a; COSCARELLI, 2016; COSSON, 2016), do livro infantil digital (KIRCHOF, 2009, 2014, 2016; STICHNOTHE, 2014; YOKOTA; TEALE, 2014; GARCÍA-RODRÍGUEZ; GÓMEZ-DÍAS, 2016; SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016; MENEGAZZI, 2018), entre outros. Para a realização do estudo propõe-se uma matriz de análise, constituída por indicadores para apreciação do corpus, considerando as práticas multiletradas acionadas. Os elementos para composição da matriz percorrem a categorização dos livros aplicativos, os aspectos que mobilizam a leitura e o letramento literário multimodal, a multimodalidade textual e os recursos de interação, e os aspectos estruturais. A análise das seis obras selecionadas evidenciou que a leitura em ambientes digitais interativos caracteriza-se por ser mais complexa em função de envolver diferentes tipos de conhecimentos obtidos previamente, tais como os elementos que compõem os sistemas operacionais e de gerenciamento dos dispositivos móveis de interação. Nessas obras, a interatividade exige a performance e a agentividade do leitor para fazer ligações entre objetos distintos, possibilitando movimentação deliberada por

			meio do conteúdo de forma não linear. Constatou-se que a lógica de concepção do livro impresso a partir dos efeitos produzidos pelos registros verbovisuais em página dupla foi transposta diretamente para a tela digital, normalmente aparecendo em apenas uma página/tela, cabendo aos recursos de animação a tarefa de simulação dos efeitos característicos da tradicional virada de página, por intermédio do agenciamento. Mesmo assim, confirmou-se que a presença de múltiplas combinações multimodais nos livros aplicativos infantis, aliada à agentividade do leitor e às potencialidades das tecnologias digitais, exige maior interatividade por parte deste e aciona modos diferenciados de leitura que contribuem para a ampliação das possibilidades de produção de sentido. Palavras-chave: Literatura infantojuvenil - Multimídia interativa, Letramento, Letramento digital, Leitura - Estudo e ensino, Intertextualidade, Análise do diálogo, Livros eletrônicos, Livros e leitura - Efeito das inovações tecnológicas Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Leitura%2C+Intertextualidade+e+tecnologias+digitais&type=AllFields
Deise Santos do Nascimento / UFS	Caderno de leitura literária para a EJA : uma proposta étnico-racial / 2015	Dissertação	O presente trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras, (PROFLETRAS), tem como finalidade apresentar considerações acerca de uma atividade de intervenção realizada com alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede estadual, no município de Laranjeiras, que disponibilizou aos alunos oficinas literárias para a formação de leitores críticos. Da aplicação das oficinas, gerou-se um Caderno de Oficina Literária. Na oportunidade, o material abre espaço para uma abordagem cultural de leitura para os textos literários, a partir das questões étnico-raciais, com a aplicação de uma atividade interdisciplinar e intertextual, que priorize os conhecimentos de mundo do leitor, aliados à formação da memória literária. As oficinas trazem uma reflexão crítica que valoriza o pertencimento à cultura afro-brasileira, proporcionando a participação dos leitores como coautores do texto literário conforme as teorias sobre o leitor; com base no que discorrem Umberto Eco em Lector in Fábula, Luiz Costa Lima, em sua obra, A leitura e o leitor e Robson Tinoco em Leitor real e teoria da recepção, para que a partir desse processo dialógico, significativo e semiótico, houvesse a recepção engajada do texto na questão da identidade e

			reconhecimento da história e cultura afro-brasileiras. Para tal, trabalhou – se com a turma a obra <i>O Cortiço</i>, de Aluísio Azevedo, de maneira a verificar como a visão europeia, racista e preconceituosa de nossa sociedade, relacionada aos estereótipos atribuídos às mulheres negra e mulata e a condição do negro, é abordada na Literatura. Portanto, para fundamentar esta pesquisa e assim obter os objetivos pretendidos, utilizamos um referencial teórico pautado, principalmente, nas questões de processos da leitura literária, revistos em Annie Rouxel e Maria de Fátima B. Cruz, e sobre a análise do negro na literatura brasileira, pela visão de Eduardo Duarte, dentre outros. Ainda, para a base metodológica da Oficina, trouxemos, principalmente, as ideias da proposta humanizadora de CRUZ (2012), para tratar o texto de maneira interdisciplinar, uma vez que a autora propõe um trabalho a partir dos aspectos pessoais e psicológicos do leitor, além da valorização do repertório cultural daquele que pratica o ato de ler. Utilizamos, também, os aspectos da intertextualidade cultural de Carlos Gomes, que entende que a prática cultural de leitura pode ser realizada através de uma abordagem heterogênea, vista no texto literário. Enfim, para as questões de recepção do texto, fazemos uso das ideias do método recepcional de Maria Bordini e Vera Aguiar e considerações acerca da mediação pedagógica tratada pelo uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC). Palavras-chave: EJA. Ensino. Formação do leitor. TDIC. Abordagem afro-brasileira. Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_e767937ee29859d1d2a911d1dbab7a3b
Paloma Bispo de Angelis / UFMS	Práticas diferenciadas : o “antes” e o “depois” na escrita de poemas de alunos do ensino fundamental / 2015	Dissertação	Esta pesquisa investiga como o uso das práticas multimodais integradas ao método tradicional de ensino promove resultados satisfatórios na aquisição de competências e habilidades referentes aos processos de leitura e de escrita, uma vez que com a presença das tecnologias digitais na escola, é necessário integrar às práticas cotidianas, novas metodologias que envolvam as multimodalidades como suporte para a compreensão do gênero textual. Temos como objetivo geral analisar como a integração com os recursos multimodais pode favorecer o desenvolvimento de práticas adequadas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Enquanto específicos, buscamos: 1) Investigar se uma metodologia com práticas diferenciadas beneficia o desenvolvimento das habilidades e competências direcionadas à leitura, produção e à interpretação textual; e 2) Interpretar se os

			recursos multimodais promovem aulas de Língua Portuguesa mais significativas e contextualizadas, analisando se os alunos, em suas produções, demonstram compreensão e adequação com relação à coesão, coerência e progressão temática. Temos como hipótese de pesquisa que dificilmente os alunos produzem poemas satisfatórios sem a integração das práticas diferenciadas. Para tanto, as perguntas que norteiam são: 1) Quais as práticas desenvolvidas nas aulas tradicionais?; 2) Quais as características dos poemas escritos na segunda fase – o que mudou entre o “antes” e o “depois”? Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como proposta metodológica a pesquisa-ação caracterizada pela teoria e prática que incidem na busca de novas formas de intervenção, priorizando a participação do aluno do nono ano em uma escola pública estadual do município de Anaurilândia-MS. Para tanto, nos pautamos pelo viés teórico da Linguística Textual-interacionista numa interface com a Linguística Aplicada, baseando nos estudos de Kleiman (2009), Antunes (2010), Koch (2008) e Cavalcante (2014) sobre coesão e coerência textual, progressão temática e intertextualidade. Recorremos também a Soares (1998, 2002), Rojo (2012) e Marcuschi (2002, 2006) para discutir sobre letramentos, multiletramentos, multimodalidades e gêneros textuais, além de Schneuwly e Dolz (2004), para tratar de sequência didática. Nos resultados constatamos que a escrita do “antes” está caracterizada por argumentos pouco fundamentados, devido à ausência da tecnologia digital que não proporciona a pluralidade. Já o “depois”, com a prática diferenciada e apoio de recursos multimodais (imagens, vídeos, músicas), os alunos demonstraram maior compreensão e adequação com relação à coesão, às estruturas e elementos textuais do gênero discutido, além de apresentarem domínio da especificidade da linguagem e mudanças significativas nas práticas sociais. Palavras-chave: Linguística Textual; leitura e escrita; gênero textual; linguagens multimodais. Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_ff4c522eb78182089edf9c4058126b10
Mariana Backes Nunes / UNISINOS	Memes, memes everywhere: aprendizagem	Dissertação	As mudanças sociais e comunicacionais dos últimos tempos deram espaço para o advento de novas tecnologias que modificaram as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando o surgimento de novos gêneros textuais, como o meme, tema desta pesquisa. Memes

	colaborativa de língua inglesa através da leitura e produção de memes / 2020		podem ser definidos como práticas da internet que se espalham de maneira viral, repetindo um modelo formal básico. São geralmente textos construídos por amadores, caracterizados pela intertextualidade, pela justaposição e, principalmente, pelo humor. Logo, por se tratar de um gênero textual multimodal da internet, consideramos nessa pesquisa os conceitos de novos letramentos, sugerido por Lankshear e Knobel (2007), e de multimodalidade, explorado por Kress (2003), além da teoria sociocultural de aprendizagem, baseada nos estudos de Vygotsky e de seus seguidores (LANTOLF, 2011; SWAIN, 2000), já que a colaboração tem um papel fundamental nas práticas letradas do século XXI. Buscamos, assim, entender o papel desses elementos na sala de aula de língua inglesa ao investigar como ocorrem os processos de leitura e produção colaborativa de memes por alunos, futuros professores dessa mesma língua. Para tanto, a metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, tendo como participantes da pesquisa graduandos em Letras, com nível intermediário em inglês. Para a geração de dados, foram aplicadas tarefas colaborativas em que os alunos leram e produziram memes tendo como temática central a vida universitária. Por sua vez, na análise dos dados, são apontados momentos de colaboração entre os estudantes e entre os estudantes e a professora, assim como é feito um mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os memes. A pesquisa visou a fomentar a utilização de tecnologias digitais como mediadoras do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, de maneira que professores em formação se sentissem desafiados e instigados a buscar maiores informações sobre os novos letramentos a fim de que futuramente possamos vê-los empregados em sala de aula. Palavras-chave: Língua Estrangeira, Ensino e Aprendizagem, Novos letramentos, Colaboração, Meme. Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_199e52e18efa54ae1b113bf458bfb83e
Sheyla Rodrigues de Almeida May / PUC-RIO	Emoções, Expressões, Artes e Ontologia(s) numa rede indisciplinada: intertextualid	Tese	Como um observador da era da mídia de convergência pode lançar seu olhar sobre objetos das antigas mídias (quadro livro, filme) e da sua mídia primária (corpo)? O argumento inicial da tese é que o interesse do pesquisador contemporâneo em conhecer os aspectos técnico-cognitivos envolvidos na produção e na apreensão da expressividade emocional corpórea nos processos de interação cotidianos e em sua figuração

	ades e hipermediações da corporiedade, de um filme, um livro, um quadro chamado “Moça com brinco de pérola” / 2006		em artes analógicas, quando submetido às malhas da www, termina por ser redirecionado para conteúdos relacionados às novas tecnologias, como: ciborgue, mídia digital, realidade virtual imersiva, telepresença, etc. Neste sentido, concluímos que a literacidade contemporânea está comprometida com dispositivos que alteram profundamente suas bases operacionais vigentes na leitura do texto estático. Os dispositivos eletrônicos de interação com os textos digitais sobrepõem, à virtualidade filosófica das intertextualidades, uma materialidade digital em que a hipertextualidade é compulsória e marcada por sinais convencionais: os links (conexões entre elementos de conteúdo) que são dispositivos imateriais programados pela engenharia de software e materializados em comandos eletrônicos para viabilizar o tráfego na rede mundial de informação, bem como em qualquer hiperdocumento; e são representados pelo sinal (>), inserindo um elemento novo no sistema de pontuação, i.e., de marcação da relação entre termos arrumados em seqüência. Além disto, à diferença da simples transferência de suporte (de fita magnética para DVD, ou de papel para tela e píxel) as linguagens numéricas não apenas transcodificam e emulam, mas também metacodificam e, assim, transformam o simples usuário (-leitor) em um provável agente de intervenção em dispositivos programáticos. O observador contemporâneo, portanto, só pode lançar seu olhar: sobre a rede, e mediado por ela - a www ou rede mundial de informação -, passar a conhecer os dispositivos operacionais que tecem suas malhas para navegar, ou então, enredar-se nelas. Que lugar, então, pode ter um crítico da leitura não socializado com os processos imateriais que passam a reger a escritura? As relações entre os Estudos da Comunicação, a Teoria Cibernética, o Colégio Invisível, a Filosofia Pós-Estruturalista francesa (especialmente a Desconstrução), e as Neurociências Cognitivas e do Comportamento fornecem as conexões que nos auxiliam a ensaiar a configuração de um objeto estético compatível com estas reflexões. Palavras-chave: Desconstrução, emoção, comunicação, interação, mídia, hipermediação, ciborgue, filme, pintura, romance. Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_affca54b3e4603f2d19007f62f8ac47a
Ilza Léia Ramos	Letramentos críticos na formação	Tese	Este estudo tem o objetivo geral de analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a educação

Arouche / UNISINOS	inicial de professores de inglês como língua estrangeira / 2020	crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma instituição de ensino superior pública no estado do Maranhão. Para tanto, desenvolvemos um projeto pedagógico de letramentos intitulado Construindo sentidos em Ambientes Digitais na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa no curso de Letras português/inglês, onde ocorre a formação de professores, que lidam diretamente com a escola regular. O referido curso precisa estar em consonância com as transformações dos conhecimentos, informações, epistemologias e preparar o profissional de línguas para conviver em diferentes contextos sociais, com uma visão politizada, crítica diante dos desafios que se apresentam em distintos domínios econômicos, sociais, culturais e políticos e tecnológicos. A tese doutoral se sustenta numa pesquisa realizada sob o paradigma construtivista social com uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. Recorremos também ao uso de métodos etnográficos, tendo como suporte teórico metodológico a pesquisa-ação. O corpus foi constituído em duas etapas: a primeira trata da caracterização e discussão do projeto pedagógico de letramentos compreendendo apenas uma fase; a segunda é constituída de três fases: a primeira é referente a um registro documental – um comentário escrito sobre o tema da globalização – a imigração dos refugiados venezuelanos; a segunda aborda o fórum virtual 2 – hegemonia da língua inglesa; a terceira fase é composta de um questionário. As análises dos dados foram embasadas na análise de discurso crítica Fairclough (2016), em uma perspectiva etnográfico-discursiva Magalhães (2006), Resende (2009), que privilegiam a análise textual e discursiva focando a intertextualidade e a interdiscursividade. Para realização desta pesquisa, nos respaldamos nos letramentos críticos que promovem a agência, a formação cidadã e o questionamento consciente para a transformação da realidade, assim como lida com a multimodalidade e a pluralidade cívica, como defendem Freire (1987, 2005, 2007); Gee (2015, 2017); Giroux (1997); Janks (2016); Kalantzis et al. (2016); Lankshear e Knobel (2010); Luke (2018); Menezes de Souza (2011); Street (2014). Os dados apontam que lidar com os letramentos críticos digitais associados com a transversalidade é um dos caminhos para promover mudanças no modo de conceber e ensinar a LI. Os graduandos construíram sentidos em ambientes híbridos, se tornaram designers ativos e inovadores com a criação dos pôsteres interativos na plataforma Glogster, assim como mobilizaram diferentes saberes, discursos e letramentos e usaram recursos digitais para significar
--------------------	---	--

			e interagir. Portanto, a disciplina de Língua Inglesa também pode favorecer a educação crítica (que fazem parte do cotidiano dos professores em formação, assim como pode favorecer aos letramentos digitais). O trabalho com os letramentos críticos digitais é mais efetivo quando se é abordado sob diferentes lentes teóricas e perspectivas, em uma abordagem transdisciplinar, focando os gêneros discursivos, o pós-estruturalismo – trazendo à tona a problematização e agência dos educandos e os multiletramentos que favorecem a crítica e o letramento digital. Palavras-chave: Letramentos críticos. Multiletramentos. Formação de professores. Língua Inglesa. Fonte: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_c80cfa8e5325a95fe61b20fe806dfa7a
--	--	--	--

ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA



ESCOLA ESTADUAL ALZIRA DA FONSECA BREUEL



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Anderson de Santana Lins, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Desenvolvendo a intertextualidade a partir de *smartphones*: leituras compartilhadas na formação do leitor contemporâneo” que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier cujo objetivo é buscar possíveis estratégias de leitura intertextual, em aulas de Língua Materna, mediadas pelas tecnologias digitais, a partir da interface entre arcabouço teórico da Linguística Textual e a Pedagogia dos Multiletramentos, na Escola Estadual Alzira da Fonseca Breuel.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

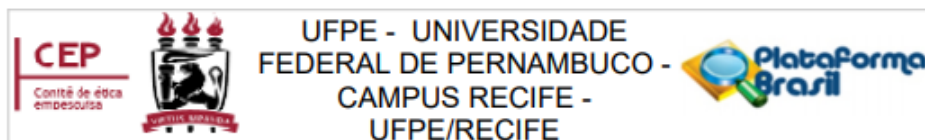
Jaboatão dos Guararapes, em 08/10/2020

Luciana M^{te} de S. L. Farias Santos
Matrícula 300.998-0
Diretora Adjunta

Luciana M^{te} de S. L. Farias Santos

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UFPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVENDO A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DE SMARTPHONES: LEITURAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

Pesquisador: ANDERSON DE SANTANA LINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39299620.7.0000.5208

Instituição Proponente: Departamento de Pós Graduação em Letras - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.393.384

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do aluno ANDERSON DE SANTANA LINS, intitulado DESENVOLVENDO A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DE SMARTPHONES: LEITURAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO, sob a orientação do professor Antônio Carlos Xavier, projeto classificado como pesquisa-ação, de viés qualitativo, envolvendo a participação de 8-10 alunos voluntários do último ano do ensino médio que frequentam as aulas remotas de Língua Portuguesa da Escola Estadual Alzira da Fonseca Breuel, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes.

O estudo será desenvolvido a partir da análise de dados gerados em plataformas digitais, nas quais ocorrerão as intervenções com o intuito de compreender como se dá a prática de leitura intertextual diante da tela. O critério de inclusão indicado é ter disponibilidade para participar de todas as etapas de intervenção da pesquisa. Caso o número de participantes de todas as etapas de intervenção seja inferior ao previsto anteriormente, serão também selecionados textos de autores que participarão do maior número de aulas que serão destinadas à aplicação da intervenção.

Além disso, será considerado importante para este procedimento o domínio do manuseio do telefone móvel e da internet por parte dos estudantes. Os critérios de exclusão são: não participação mínima na etapa de intervenção da pesquisa; a ausência do domínio do manuseio do telefone móvel e da internet.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

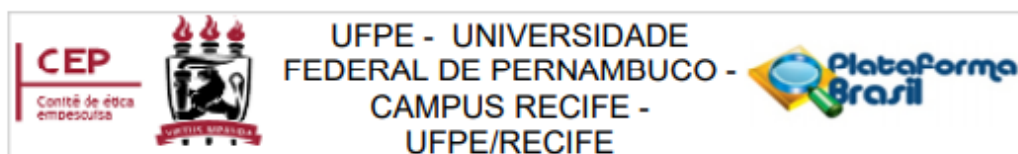
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.393.384

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Analisar o uso das tecnologias digitais no estudo da intertextualidade em uma turma final do Ensino Médio.

Objetivos Secundários

- 1) analisar como se dá a prática de leitura intertextual, mediada por uma plataforma online para smartphone;
- 2) investigar o desempenho dos estudantes voluntários ao realizar as atividades protocoladas no smartphone.

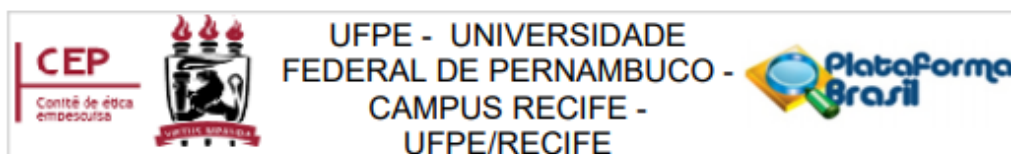
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Estima-se que as respostas dos alunos apareçam em duas seções da dissertação a qual este termo remete:

- 1) análise de dados, onde serão digitados; 2) em anexos, onde constará o printscreen das respostas e gráficos gerados pelo Google Formulário. Na segunda parte, há possibilidade de que os estudantes reconheçam suas respostas. Além do mais, por se tratar de uma pesquisa que envolve o manuseio de telefone móvel e internet, há possibilidade dos estudantes ficarem constrangidos por não saber manusear o aparelho ou não responder às perguntas das atividades propostas. Em decorrência disso, será garantido que, mediante incômodo físico e/ou emocional, no decorrer do processo interventivo, por parte dos voluntários, estes terão as atividades imediatamente suspensas. Apesar disso, garantiremos a esses estudantes que, caso haja eventuais problemas no que diz respeito ao manuseio do telefone móvel e internet ou por não saberem responder às perguntas propostas nas atividades, o pesquisador principal se prontificará em sanar tais dificuldades, uma vez que faz parte do processo de ensino e aprendizagem superar eventuais dificuldades. Em outras palavras, será garantida a explicação minuciosa do funcionamento do manuseio do telefone móvel e internet, sendo explicitado também o direito dos voluntários de não consentirem com o processo ou retirar-se a qualquer momento. Além disso, a garantia de não terem suas imagens divulgadas em momento algum do desenvolvimento deste trabalho.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.393.384

BENEFÍCIOS

Alude-se, como benefício direto, a leitura de jogos intertextuais, mediada pelo uso consciente de tecnologias digitais. Estima-se, com isso, que os estudantes consigam ler textos socialmente relevantes para sua formação, identificando os jogos intertextuais, inerentes a qualquer texto, haja vista ser essa competência de suma importância para o acesso à Universidade. A garantia de devolutiva dos resultados da pesquisa será feita em forma de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem justificativa relevante pela potencialidade em contribuir para o ensino de leitura, ferramenta indispensável para o ingresso na universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A pesquisa-ação será mediada por plataforma online para smartphones e todo o procedimento interventivo dar-se-á em ambiente remoto, via Google Meet e Google Classroom. Apresenta revisão atualizada da literatura sobre o tema bem como descrição e procedimentos de coleta de dados. Há um cronograma de execução e um orçamento que será arcado pelo pesquisador responsável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontram-se anexados ao processo os seguintes documentos: Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras; Formulário Informações básicas do projeto; Projeto original; Carta de anuência da Escola Estadual Alzira da Fonseca Breuel, de Jaboatão dos Guararapes, Assinada pela Diretora-adjunta; Termo de confidencialidade do pesquisador responsável; Termo de assentimento para menores de 18 anos; TCLE para maiores de 18 anos e para os responsáveis dos menores, com os esclarecimentos de praxe; Comprovante de vínculo acadêmico do pesquisador responsável com o programa de pós; Currículo Lattes do orientador e do pesquisador responsável.

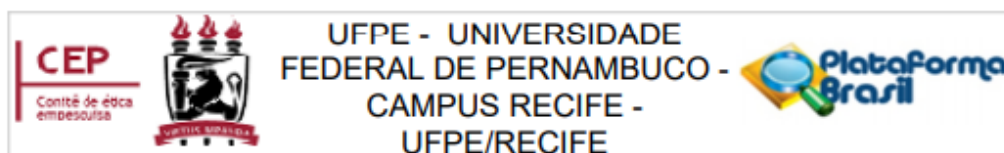
Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.393.384

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

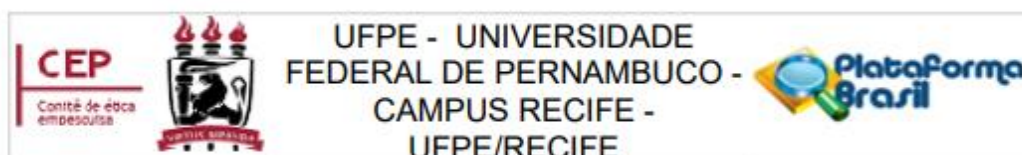
Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648174.pdf	08/11/2020 05:54:34		Aceito
Outros	TCLEMaiores18Modificado.doc	08/11/2020 05:53:56	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEMenor7a18Modificado.doc	08/11/2020 05:51:08	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveismenoresModificado.doc	08/11/2020 05:49:39	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoPesquisaMestradoModificado.docx	08/11/2020 05:46:54	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Outros	CartadeResposta.doc	08/11/2020 05:46:16	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.393.384

Outros	ComprovanteVinculo.pdf	19/10/2020 10:22:36	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveismenores.doc	18/10/2020 19:59:05	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEMenor7a18.doc	18/10/2020 19:58:36	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMaiores18.doc	18/10/2020 19:57:59	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaMestrado.docx	18/10/2020 19:57:13	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Outros	TermoDeConfidencialidade.pdf	18/10/2020 19:08:14	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Outros	CurriculoPesquisador.pdf	18/10/2020 19:04:42	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Outros	CartaDeAnuencia.pdf	18/10/2020 19:01:44	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Outros	CurriculoOrientador.pdf	16/10/2020 10:45:07	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	16/10/2020 10:19:56	ANDERSON DE SANTANA LINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 11 de Novembro de 2020

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br